

TAMPEREEN YLIOPISTO

**TAMPEREEN KAUPUNGIN PERUSOPETUKSEN
ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄ**
toiminnan vaikuttavuuden arviointi

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

IDA HÄKKINEN

Kesäkuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

IDA HÄKKINEN: Tampereen kaupungin perusopetuksen aluejohtajajärjestelmä – toiminnan vaikuttavuuden arviointi

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 105 sivua, 14 liitesivua

Kesäkuu 2014

Tutkimuksen tarkoituksena on arvioida Tampereen kaupungin perusopetuksen aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuutta. Tutkimus on jatkoa kandidaatintutkielmalleni, joka selvitti aluejohtajien itsensä kokemuksia omasta toimenkuvastaan, toiminnalle asetujen tavoitteiden toteutumisesta ja aluejohtajajärjestelmän asemasta koulun hallinnossa ja johtamisessa sekä koulun kehittämisessä.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja tarkastelee tietoa fenomenologisen tieteenfilosofian avulla. Tutkimuksen aineisto on kerätty ZEF –kyselyaineistolla, jossa kysymykset on rakennettu kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusmenetelmää trianguloiden. Kyselyn kvantitatiivinen, suljettujen kysymysten osuus on analysoitu kuvailevana tilastoanalyysinä SPSS Analytics –ohjelmalla. Kyselyn kvalitatiivisissa, avoimissa kysymyksissä on käytetty fenomenologista aineistontyypittelymallia. Tulokset on raportoitu niin, että kaikkien vastausten yhteistarkastelun lisäksi olen vertaillut kolmen eri vastaajaryhmän, Tampereen kaupungin tilaaja- ja tuottajaryhmän hallinnon henkilöiden sekä perusopetuksen rehtoreiden, vastauksissa esiintyneitä kokemuksia ja kokemusten kautta syntyneitä merkityksiä perusopetuksen aluejohtajajärjestelmästä ja sen vaikuttavuudesta.

Tutkimukseni aineistosta saadun tiedon perusteella aluejohtajajärjestelmä on onnistunut tuomaan rehtoreille selkeän esimiehen ja substanssiosaajan, joka toimii läheisessä yhteistyössä koulujen kanssa ja pyrkii tasavertaiseen, kokonaisvaltaiseen johtamiseen sekä koulun kehittämistyöhön, varmistaen koulutuksen tilaajan ja tuottajan palvelusopimusten tavoitteiden toteutumisen. Parhaimmillaan aluejohtajajärjestelmä jakaa rehtoreiden työtaakkaa, palvelee perusopetuksen hallinnon organisoitumista, tehostaen ja monipuolistaen päätöksentekoa. Aluejohtajajärjestelmän keskeisimmät kehittämiskohteet liittyvät laajojen vastuualueiden aiheuttamaan kiireeseen sekä sen vaikutuksesta ilmeneviin asioihin, kuten tiedonkulun sekä tiiviimmän yhteistyön ajoittaiseen puutteeseen. Aluejohtajajärjestelmän tulisi jatkossa kiinnittää toiminnassa huomiota rehtoreiden kanssa tehtävään yhteistyöhön niin, että rehtoreiden valta ei omassa työssään vähentyisi merkittävästi ja päätöksenteko olisi tehokasta sekä suunnitelmallista. Kollegiaalisen yhteistyön toteutuminen on varmistettava sekä aluejohtajien itsensä että koulujen rehtoreiden kesken. Monipuolinen yhteistyö myös tilaaja- ja tuottajaryhmien kanssa on tärkeää hallinnollisen päätöksenteon perusteltavuuden ja luotettavuuden kannalta. Aluejohtajajärjestelmän toimintaan liittyvät kehityksen kohteet ovat tutkimuksen mukaan pitkälti seurausta kaupungin organisaatiomallin moniulotteisesta muutosprosessista ja koulutuksen hallinnon perusteellisesta uudelleenorganisoinnista. Tutkimuksestani saatu tieto perustelee aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuustekijöiden lisäksi myös laadukkaan muutosjohtamisen tärkeyttä.

Asiasanat: aluejohtajajärjestelmä, vaikuttavuus, arviointitutkimus, fenomenologia, menetelmätriangulaatio, koulun johtaminen, päätöksenteko, tilaaja-tuottajamalli

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	5
1.1	KUNTATYÖ MUUTOKSESSA	6
1.2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	7
1.3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TAVOITTEET	10
1.4	TUTKIMUKSEN RAKENNE	10
2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	12
2.1	TILAAJAT JA TUOTTAJAT KUNNALLISENA TOIMINTAMALLINA	12
2.2	SOPIMUSOHJAUS KOULUTUKSEN TUOTTAMISESSA	14
2.3	JOHTAMISEN MERKITYS PERUSOPETUKSESSA	16
2.4	ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄN JOHTAMISEN ULOTTUVUDET	17
2.4.1	<i>Pedagoginen johtaminen</i>	<i>18</i>
2.4.2	<i>Ihmisten johtaminen.....</i>	<i>20</i>
2.4.3	<i>Talousjohtaminen.....</i>	<i>21</i>
2.4.4	<i>Muutos- ja kehitysjohtaminen.....</i>	<i>22</i>
2.4.5	<i>Jaettu johtaminen.....</i>	<i>24</i>
2.5	ALUEJOHTAJUUS	26
2.5.1	<i>Aluejohtajat edistämässä ja kehittämässä koulutuspalveluja</i>	<i>26</i>
2.5.2	<i>Aluejohtajien tekemä yhteistyö ja päätöksenteko</i>	<i>27</i>
2.5.3	<i>Aluejohtajat luomassa ja ylläpitämässä vuorovaikutussuhteita</i>	<i>28</i>
2.5.4	<i>Aluejohtajat rehtorin työn tukena</i>	<i>29</i>
2.6	TOIMINTASÄÄNTÖ ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄN OHJAAJANA.....	30
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
3.1	KVANTITATIIVINEN TUTKIMUS	33
3.2	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	34
3.3	MENETELMÄTRIANGULAATIO AINEISTONHANKINNASSA JA -ANALYYSISSÄ	36
3.4	FENOMENOLOGIA TUTKIMUSMETODINA	38
3.5	MERKITYSSUHTEET FENOMENOLOGISESSA TUTKIMUKSESSA	41
3.6	ARVIOINTI TUTKIMUSOTTEENA	42
3.7	TOIMINNAN VAIKUTTAVUUDEN ARVIOINTI	44
3.8	TUTKIMUKSEN KULKU	46
3.8.1	<i>Aineistonkeruu: lomakekysely.....</i>	<i>46</i>
3.8.2	<i>Lomakeaineiston kvantitatiivinen kuvaileva tilastoanalyysi</i>	<i>49</i>
3.8.3	<i>Lomakeaineiston kvalitatiivinen fenomenologinen analyysi</i>	<i>50</i>
4	TULOKSET	52
4.1	MILLAISTA LISÄARVOA ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄ TUO KOULUN JOHTAMISEEN JA REHTORIN JOHTAMISTYÖHÖN?	53
4.2	MITEN ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄÄN LIITTYVÄT TAVOITTEET TOTEUTUVAT PERUSOPETUKSEN REHTOREIDEN SEKÄ TILAAJA- JA TUOTTAJARYHMIEN NÄKÖKULMASTA KATSOTTUNA?	61
4.3	MITEN ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄ TUKEE KOULUJEN TASAVERTAISUUTTA?	69
4.4	MITEN ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄ TUKEE KOULUN KEHITTÄMISTÄ?	76
4.5	MITEN ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄÄ TULISI KEHITTÄÄ?	79
5	TULOSTEN TARKASTELU JA KESKEISIMMÄT JOHTOPÄÄTÖKSET	84
5.1	ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄN TUOTTAMA LISÄARVO KOULUN JOHTAMISEEN JA REHTORIN JOHTAMISTYÖHÖN ..	84
5.2	ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄLLE ASETETUT TAVOITTEET JA NIIDEN TOTEUTUMINEN	85
5.3	ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄ JA KOULUJEN TASAVERTAISUUDEN TOTEUTUMINEN	87

5.4	ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄ JA KOULUN KEHITTÄMINEN	88
5.5	ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMINEN	89
5.6	YHTEENVETO ALUEJOHTAJAJÄRJESTELMÄN VAIKUTTAVUUDESTA	92
6	POHDINTA	94
6.1	TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSEN LUOTETTAVUUS.....	94
6.2	TULOSTEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUSAIHIOT	96
7	LÄHTEET	98
8	LIIITTEET.....	106

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1.	Kolmen alueen oppilasmäärät (Tampereen kaupungin oppilasmäärätilasto, 20.9. 2013)	9
Kuvio 2.	Tilaaja-tuottajamallin peruselementit (Kallio ym. 2006, 23).....	13
Kuvio 3.	Prosessiajattelu tilaaja-tuottajamallissa (Kallio ym. 2006, 79).....	14
Kuvio 4.	Yhteistyön 1. taso: Aluejohtajajärjestelmä kentän ja hallinnon välisen yhteistyön takaajana	86
Kuvio 5.	Yhteistyön 2. taso: Perusopetuksen hallinto vs. aluejohtajajärjestelmä.....	87
Kuvio 6.	Aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arvioinnin SWOT -nelikenttä.....	93

Taulukko 1.	Hallintojärjestelmän selkeytyminen aluejohtajajärjestelmän myötä	54
Taulukko 2.	Päätöksenteon tuleminen lähemmäs kenttää	57
Taulukko 3.	Aluejohtajan työ tuonut hyötyjä omaan työhön.....	58
Taulukko 4.	Aluejohtajajärjestelmän parhaiten toteutuneet työtehtävät.....	64
Taulukko 5.	Kentän ja hallinnon välisen yhteistyön lisääntyminen	65
Taulukko 6.	Aluejohtajajärjestelmän toimivuus suhteessa aluerehtorijärjestelmään	68
Taulukko 7.	Aluejohtajajärjestelmän parempi ajan käyttö yhteistyöhön kentän kanssa	69
Taulukko 8.	Alueiden välisen tasa-arvon lisääntyminen aluejohtajajärjestelmän aikana.....	70
Taulukko 9.	Alueiden välisen yhteistyön lisääntyminen aluejohtajajärjestelmän aikana.....	73
Taulukko 10.	Resurssien tasavertaisempi jakaminen aluejohtajajärjestelmän aikana.....	76
Taulukko 11.	Alueellisen toiminnan tehokkaampi kehittäminen aluejohtajajärjestelmän aikana.....	79
Taulukko 12.	Onko aluejohtajien määrä sopiva?.....	80

1 JOHDANTO

Kun aloitin Pro gradu –tutkimukseni tekemisen syksyllä 2013, oli alusta asti selvää että jatkan siitä, mihin kandidaatintutkielmassani jäin. Olin kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013) selvittänyt Tampereen kaupungin perusopetuksen aluejohtajajärjestelmän toimenkuvaa ja sen asemaa koulun johtamisessa ja kehittämisessä aluejohtajien haastattelun tuottaman tiedon avulla. Kiinnostukseni aluejohtajajärjestelmän tutkimista kohtaan heräsi opintojeni alkuvaiheessa, kun mielenkiintoni koulun johtamista kohtaan heräsi. Yhteiskunnalliset muutokset näkyvät koulun toiminnassa muun muassa julkisen talouden resurssien kiristymisen kautta ja myös lasten kasvussa sekä oppimisessa: koulun kehittämistyölle on asetettu kovat odotukset opetuksen entistä laadukkaammalle järjestämiselle, vaikka taloudelliset resurssit koulutukselle vähenevät. Tämä herätti mielessäni kysymyksiä, miten rehtorit selviävät työssään kasvavien tuloksellisuuden ja tehokkuuden odotusten sekä laajenevien työtehtävien kanssa. Lähdin kandidaatintutkielmani aihetta pohtiessani etsimään tietoa siitä, onko rehtoreilla olemassa samanlaisia kollegiaalisen tuen rakenteita kuin esimerkiksi monissa yrityksissä johtajaverkostojen tai varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajien johtotiimien kaltaisessa muodossa. Sain silloiselta kandidaattiaajaltani Pekka Räihältä kehotuksen lähteä selvittämään asiaa Tampereen kaupungilta. Otin yhteyttä tutkimus- ja arvointipäällikkö Riitta Juusenahoon, joka kertoi minulle Tampereen kaupungissa vasta pari vuotta toimineesta aluejohtajajärjestelmästä, jonka keskeisenä tehtävänä on palvella koulun kehittämistä ja johtamista kaupungissa kokonaisvaltaisesti. Aluejohtajat toimivat erityisesti rehtoreiden lähiesimiehinä omilla alueillaan, tarkoituksena johtaa koulua yhteistyössä. Aluejohtajajärjestelmää ei tällaisenaan toteuteta muualla kuin Tampereella, joten koin että aiheesta on hedelmällistä lähteä tekemään tutkimusta. Selvitin kandidaatintutkielmassa aluejohtajien itsensä näkemyksiä ja kokemuksia omasta toimenkuvastaan ja asemastaan perusopetuksen hallintojärjestelmässä.

Tutkimus jätti jatkoa ajatellen mielenkiintoisesti avoimeksi sen, miten aluejohtajajärjestelmän vaikutusalueella toimiva henkilöstö kokee aluejohtajajärjestelmän toiminnan ja aseman perusopetuksen hallinnossa. Luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevana, kasvatusalan johtamisopintoja erikoistumisaineena lukeneena päätin asettaa

tarkastelun kohteeksi hallintohenkilöstön lisäksi erityisesti rehtorit ja heidän kokemuksensa siitä, miten aluejohtajajärjestelmä on tukenut heidän johtamistyötään ja koulun kehittämistä. Tarkastellessani kandidaatintutkielmasta saatuja tuloksia sekä kaupungin virallisia asiakirjoja aluejohtajajärjestelmälle asetetuista työtehtävistä ja tavoitteista, päädyin tekemään yhteistyössä kaupungin kanssa aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arviointitutkimuksen. Tutkimukseni keskeiset kysymykset aluejohtajajärjestelmän tuottamasta lisäarvosta koulun kehittämiseen ja johtamiseen, koulujen tasavertaisuuden lisäämiseen sekä muiden aluejohtajajärjestelmälle asetettujen tavoitteiden toteutumiseen muotoutuivat kaupungin asiakirjojen sekä kandidaatintutkielmani tuottaman tiedon mukaan.

Johdanto-osioni jatko taustoittaa tarkemmin aluejohtajajärjestelmän kehittämisen takana olevia yhteiskunnallisia tekijöitä ja Tampereen kaupungin organisaatiomuutosta tilaaja – tuottajamalliin. Lisäksi esittelen aluejohtajajärjestelmää edeltäneen aluerehtorimallin, jonka tilalle aluejohtajajärjestelmä on kehitetty.

1.1 Kuntatyö muutoksessa

Kuntasektorin muutosprosessi alkoi 1980-luvun lopulla käynnistyneestä vapaakuntakokeilusta, joka antoi kunnille entistä vapaammat kädet päättää omasta organisaatiostaan (Kallio ym. 2005, 7). Organisatoriset muutokset jatkuivat 1990-luvun lama-ajalla kuntalain (17.3.1995/365) uudistamisen myötä, jolloin taloudenhallintaa uudistettiin lähemmäs yksityisen sektorin käytäntöjä. Kuntalakiuudistuksista johtuen määrärahojen merkitys väheni, kun toiminnan ohjauksessa siirryttiin kohti tavoiteohjausta (Kallio ym. 2005, 7). Kuntien tulot ja menot ovat nykyäänkin jatkuvassa epätasapainossa, osittain kunnallisveroihin tehtyjen vähennysten vuoksi (Valtiovarainministeriö 2014). Taloudelliseen epätasapainoon vaikuttaa myös kuntien roolin muutos, sillä kuntaa ei nähdä enää niinkään palvelujen tuottajana vaan niiden järjestäjänä (Kallio ym. 2005, 7). Taloudellisten vaikeuksien lisäksi kuntien hyvinvointiin on vaikuttanut negatiivisesti muun muassa väestön ikääntyminen, muuttoliike ja kasvavat kustannukset menoissa. (Kallio ym. 2006, 11.) Palvelujen järjestämisen tarve lisääntyy. Valtio asettaa kunnille yhä enemmän uusia tehtäviä hajaannuttaessaan päätösvaltaa ja kuntalaiset vaativat myös koko ajan entistä laadukkaampia palveluja. (Kallio 2006, 11.) Kunnallisten palvelutehtävien kehityksen ja säilymisen turvaamiseksi on 1990-luvun laman jälkeen ryhdytty kehittämään erilaisia instrumentteja, jotta kuntien palvelutuotanto tehostuisi ja säilyttäisi laatunsa lisääntyvien vaatimusten ja paineiden alla (Kallio ym. 2006, 11). Kallio ym. (2005, 7) kuvaavat kunnan

organisatorista muutosta hierarkkisesta organisaatiosta kohti taloudellisesti itsenäisempien yksiköiden muodostamaa konsernia. Konsernia ei enää johdeta perinteiseen tapaan käskyttämällä, vaan omistajuuden ja sopimusohjausten avulla (Kallio ym. 2005, 7). Kuntajohtamisessa on kiinnitettävä tänä päivänä erityistä huomiota siihen, miten palvelutuotantoyksiköt saadaan toteuttamaan yhteistä päämäärää tehokkaasti ja tasalaatuisesti (Kallio ym. 2005, 7).

1.2 Tutkimuksen taustaa

Tampereen kaupunki on siirtynyt toteuttamaan organisatorista tilaaja-tuottajamallia vuonna 2007, myös koulutuspalvelujen järjestämisessä. Koska toimintamallin käyttöönotosta on kulunut seitsemän vuotta (Tampereen kaupunki 2005), on syytä arvioida toimintamallin vaikuttavuutta perusteellisesti, saaden uusia näkökulmia toiminnan laadusta ja kehittämissuunnista. Tilaaja-tuottajamalli koulutuspalveluissa toimii tilaaja- ja tuottajaryhmän välisellä palvelusopimusohjauksella, jossa on sovittu perusopetuslain mukaisten palveluiden (perusopetus, lisäopetus, maahanmuuttajien perusopetus, valmistava opetus, sairaalaopetus, aamu- ja iltapäivätoiminta) järjestämisestä (Lanula, 17.1.2013). Perusopetuslain mukaista yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä on toteutettu Tampereen kaupungissa vuodesta 2003 lähtien. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tavoitteena on parantaa oppilaan tuntemusta ja kehityksen seuraamista, mikä tukee oppilaan kokonaiskehitystä (Tampereen kaupunki 2004, 5). Tampereen kaupungin koulutuslautakunnan päätettäväksi tuotiin vuonna 2004 perusopetusalueiden muodostaminen, alueiden koulujen vastuusuhteet ja hallinnointi (Tampereen kaupunki 2004, 4). Perusopetusalueiden yhteistyö mahdollistaa riittävän opetussuunnitelmallisen yhdenmukaisuuden ja toiminnan yhtenäisyyden.

Koulutuslautakunnan päätökset vastuusuhteiden ja hallinnoinnin kehittämiseksi perustuivat henkilöstöresurssien pienuuteen (Tampereen kaupunki 2004, 5). Ongelmiksi havaittiin heikko henkilöstöjohtaminen suuren alaisjoukon vuoksi, esimiehen huono tavoitettavuus ja erityisesti rehtoreiden kokemaa kollegiaalisen tukiverkoston puuttuminen. Opetussuunnitelmallisen yhtenäisyyden, alueellisen yhteistyön ja hallinnollisen tehokkuuden takaamiseksi selvitystyöryhmä esitti määräaikaiseen kokeiluun käyttöönotettavaksi aluerehtorijärjestelmän, jossa jokaiselle yhteistoiminta-alueelle valitaan yhteistyötä organisoiva vastuuhenkilö. (Tampereen kaupunki 2004, 11). Aluerehtoreiden toimenkuvaksi esitettiin työryhmän selvitysraportissa (Tampereen kaupunki 2004, 11) seuraavaa:

Johtaminen ja esimiestyö

- Aluerehtori on oman yhteistoiminta-alueensa rehtorien esimies
- oman alueen edustaja ja yhdyshenkilö
- alueellisten kokousten koollekutsuja ja puheenjohtaja
- kehityskeskustelut muiden yhteistoiminta-alueen rehtorien kanssa
- Johtoryhmän muodostaminen perusopetusjohtajan kanssa
- Alueen talousarvion toteutumisen seuranta

Arviointi ja kehittäminen

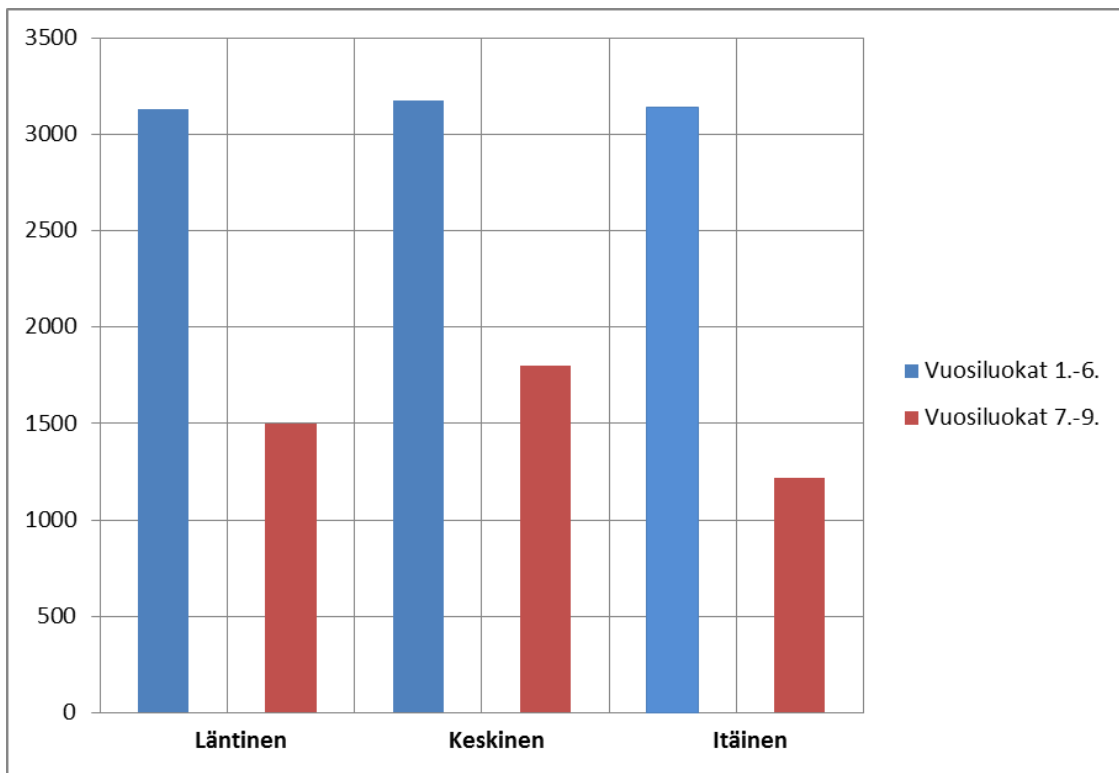
- Oman alueen opettajien täydennyskoulutuksen organisointi ja suunnittelu
- Opetussuunnitelman riittävän alueellisen yhteneväisyyden takaaminen
- Hyvien käytäntöjen jakaminen
- Kehittämisryhmän muodostaminen kehityspäällikön kanssa

Oppilasasiat

- Oppilaaksi oton koordinointi

Aluerehtorijärjestelmässä aluerehtorit olivat alueiden peruskoulujen rehtoreita, jotka hoitivat sekä aluerehtorin vastuutehtävää että oman koulunsa johtamistyötä. Aluerehtorin toimenkuvassa alueelliseen toimintaan kuului 30-35% työajasta, loput tehtävät olivat oman koulun rehtorin tehtäviä. Aluerehtorijärjestelmän arvioitiin selvitysraportin (Tampereen kaupunki 2004, 11-12) mukaan tuovan lisäarvoa suunnittelu- ja kehittämistyöhön sekä parempaan henkilöstöjohtamiseen hallinnon siirtyessä lähemmäs koulun ja kentän tuntemusta. Järjestelmän avulla haluttiin myös vähentää turhaa byrokratiaa sekä rehtoreiden työn kuormittavuutta.

Toimenkuva säilyi esityksen mukaisena vuoteen 2011 saakka, jolloin otettiin käyttöön lasten ja nuorten palvelujen lautakunnan päätös kolmen oppilasalueen käyttöönotosta (Tampereen kaupunki, 2011). Siirtyminen entisestä 12 oppilasalueesta kolmeen, Tampereen kaupunki varautui uuden perusopetuslain (8.4.2011/324) tuomiin muutoksiin alueiden tasa-arvoisuudesta opetuspalveluissa. Aluemuutoksessa itäiselle, läntiselle ja keskiselle alueelle nimitettiin kolme täysin hallinnollisiin tehtäviin keskittyvää aluejohtajaa, jotka tulivat aluerehtoreiden tilalle. (Tampereen kaupunki 2011). Perusopetuksen aluejohtajajärjestelmän alaisuudessa kaikkien alueiden kouluissa peruskoulutuksen oppilasmäärä on yhteensä 14 770, joista läntisellä alueella on 3129 1.-6. luokkien oppilasta sekä 1500 7.-9. luokkien oppilasta, keskisellä alueella 3174 1.-6.



Kuvio 1. Kolmen alueen oppilasmäärät (Tampereen kaupungin oppilasmäärätilasto, 20.9. 2013)

luokan oppilasta ja 1797 7.-9. luokan oppilasta ja itäisellä 3139 vuosiluokkien 1. -6. oppilasta ja 1219 7. -9. luokan oppilasta. Keskisellä alueella on isoin oppilasmäärä, itäisellä alueella pienin.

Koska perusopetuksen aluejohtajien toimenkuva on Suomessa uudenlainen ja ollut voimassa vasta kaksi vuotta, oli toimenkuvan tutkimus mielenkiintoista aloittaa. Aloitin selvittämään toimenkuvan rakentumista kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013) aluejohtajien itsensä näkökulmasta. Pro gradu –tutkielmani jatkaa siitä mihin kandidaatintutkielmani jäi kaipaamaan vielä lisätietoa. Tarkoituksena on jatkaa selvitystä perusopetuksen aluejohtajajärjestelmästä ja sen vaikutuksista koulutuksen tuotantopalvelujen toimivuuteen, keskittyen erityisesti heidän alaistensa eli alueiden rehtoreiden sekä kaupungin koulutuksen tilaaja- ja tuottajaryhmien hallinnon henkilöiden kokemuksiin ja käsityksiin toiminnasta. Kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013) haastattelin kaupungin kolmea aluejohtajaa ja selvitin heidän kokemuksiaan silloin kaksi vuotta vanhasta toimenkuvastaan. Ryhmähaastattelusta saadun tiedon ja johtamisen teorioiden avulla tulkittuna aluejohtajat kokivat johtajuuden asioiden ja ihmisten johtamisena, mutta he ajattelivat toimenkuvansa olevan palvelevaa johtamista, ihmisiä ja lapsia varten. He kokevat roolinsa olevan välttämätön yhteistyön säilyttämisen kannalta ja heidän päivittäinen työnsä rakentui lähes pelkästään yhteistyön varaan. He toimivat yhteistyössä alueiden

rehtoreiden ja päiväkodin johtajien kanssa, arvostaen ja kuunnellen alaisiaan sekä tehden yhteisiä linjauksia ja päätöksiä, jotka tukevat mahdollisimman oikeudenmukaisesti kaikkia osapuolia. (Häkkinen 2013, 1.) Aluejohtajat mielsivät roolinsa koulutuksen kehittämisessä aktiivisena linkkinä alueen toimintayksikön johdon ja perusopetuksen johtajien välissä, jolloin he tuovat monipuolisesti apua sekä rehtoreiden yksittäisten työtehtävien hoitoon että suurten hallinnollisten linjausten ja päätösten tekoon. Aluejohtajat kokivat tuovansa päivittäiseen toimintaan tehokkuutta, pienentäen reagointiaikaa useissa tapauksissa, mikä on toivottua kehitystä koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Aluejohtajat ovat kokeneet toimenkuvansa olleen koulun kehittämiselle sekä alueen koulujen johtajille suuri hyöty viran käynnistämisestä lähtien. (Häkkinen 2013, 1.)

1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuudesta ja arvioida tähän mennessä toteutunutta työtä. Tutkimuskysymysteni muotoutumiseen ovat vaikuttaneet osaltaan Tampereen kaupungin (2004; 2011; 2013) tekemät päätökset perusopetuksen järjestämisestä, aluejaosta ja toimintasäännöstä, joissa aluejohtajajärjestelmän toimintaa on määritetty. Tutkimukseni on tarkoitus vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaista lisäarvoa aluejohtajajärjestelmä tuo koulun johtamiseen ja yksittäisen rehtorin johtamistyön arkeen?
2. Miten aluejohtajajärjestelmään liittyvät tavoitteet toteutuvat perusopetuksen rehtoreiden sekä tilaaja- ja tuottajaryhmien näkökulmasta katsottuna?
3. Miten aluejohtajajärjestelmä tukee koulujen tasavertaisuutta?
4. Miten aluejohtajajärjestelmä tukee koulun kehittämistä?
5. Miten aluejohtajajärjestelmää tulisi kehittää?

Aluejohtajajärjestelmä on tässä muodossaan Suomessa ainutlaatuista (Häkkinen 2013, 9), joten Tampereen kaupungin strategisten toimintasääntöjen lisäksi ei ole olemassa varsinaisia verrattavissa olevia, yleistäviä sääntöjä työtehtävän suorittamiseksi. Tutkijana pyrin saamaan luotettavaa tietoa aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arvioimiseksi ja toiminnan kehittämisen tueksi.

1.4 Tutkimuksen rakenne

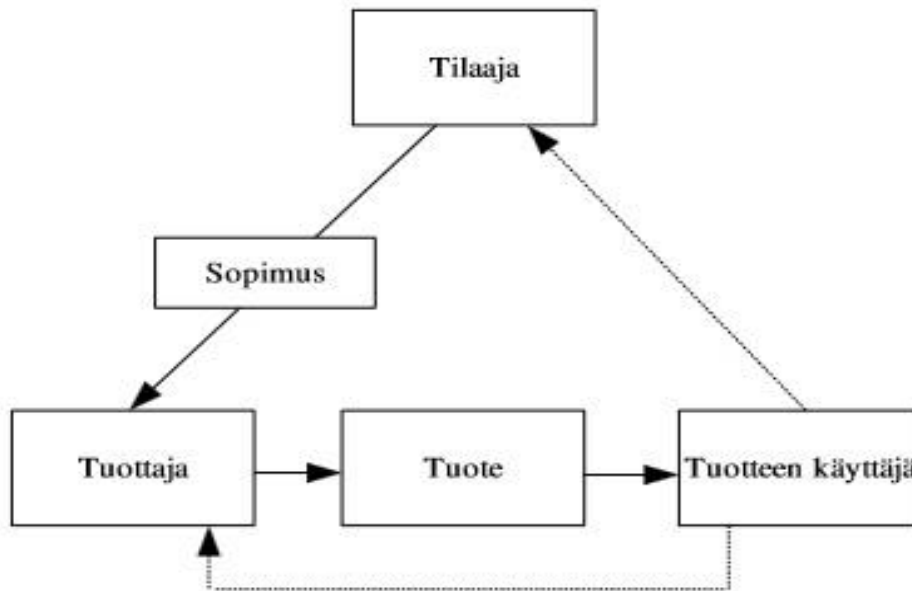
Rakennan tutkimustani selvittämällä ensin Tampereen kaupungin käyttämän tilaaja-tuottajamallin ja toimintamallin mukaisen koulutuksen tuottamisen sopimusohjauksen taustaa sekä

näiden toimintamallien yhteyttä aluejohtajajärjestelmään. Tämän jälkeen kerron kasvatustieteellisen tutkimuksen luonteen mukaisesti yleisesti johtamisen merkityksestä perusopetuksessa. Kuvailen lisäksi aluejohtajajärjestelmän johtamisen ulottuvuuksia aiemmin tehdyn kandidaatintyöni (Häkkinen 2013) pohjalta nousseiden johtamisen teemojen kautta. Viimeisenä määrittelen aluejohtajuuden toimenkuvan pääpiirteet Tampereen kaupungissa, sillä toimenkuvasta ei ole aikaisempaa julkaistua tutkimustietoa eikä selkeää materiaalia Tampereen kaupungin toimintasäännön (Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuotantoalueen toimintasääntö 1.9.2013 alkaen) lisäksi. Tutkimus on kvalitatiivinen, jonka metodologiseksi lähtökohdaksi olen valinnut fenomenologian kokemusten tuottaman tiedon saamiseksi. Fenomenologinen sisällönanalyysi on metodinani myös tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa. Varsinainen tutkimusotteeni on arviointi, erityisesti toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Olen päättänyt menetelmätriangulaation hyödyntämiseen tiedonkeruussa, jotta saan täsmällistä ja luotettavampaa arviointitietoa aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuudesta perusopetuksen johtamiseen. Hyödynnän menetelmätriangulaatiota puolistrukturoidussa kyselylomakkeessa, jossa on sekä kvantitatiivisia suljettuja että kvalitatiivisia avoimia kysymyksiä. Tutkimuksen lopussa esitellään analyysin vaiheet, tulokset sekä pohdinta ja lopulliset johtopäätökset. Lopussa pohdin myös tulosten luotettavuutta, asemoin itseni tutkijana ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaihioita.

2 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

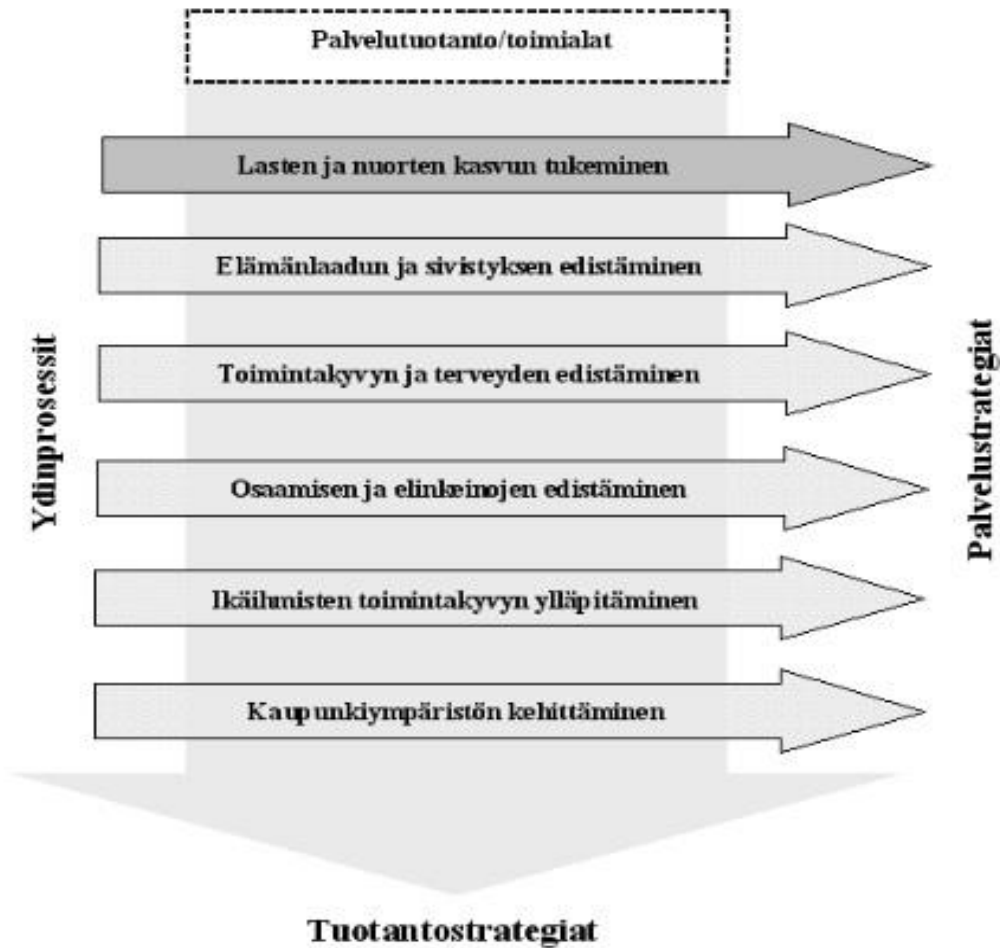
2.1 Tilaajat ja tuottajat kunnallisena toimintamallina

Tilaaja-tuottajamalli on Tampereen kaupungin organisatorinen toimintamalli, joka on otettu laajamittaisesti käyttöön kahden vuoden siirtymäjaksen jälkeen vuonna 2007 (Kallio ym. 2006, 15). Mallin valitsemisen päätöksenteon takana on kaupungin vuonna 2001 hyväksymä kaupunkistrategia ”Kaikem paree Tampere” (Tampereen kaupungin suunnittelu- ja rahoitusryhmä 2001). Strategian pohjana käytettiin Balanced Scorecard- suorituksen mittaamenetelmää (Kaplan & Norton 1996), joka huomioi neljä näkökulmaa tasapainoiseen onnistumiseen. Näkökulmiksi valittiin kaupungin toiminnan vaikuttavuus (”Customer Perspective”, palvelujen laatu ja saatavuus), resurssit (”Financial Perspective”, osaava henkilöstö, taloudellinen liikkumavara), prosessit ja rakenteet (”Internal-Business-Process-Perspective”, strategisten prosessien toimivuus – päätöksenteko ja johtaminen) sekä uudistuminen (”Learning and Growth Perspective”, palvelujärjestelmien uudistaminen) (Kaplan & Norton 1996; Kallio ym. 2006, 63). Tilaaja-tuottajamallin uudistuksen tavoitteet, poliittisen päätöksenteon vahvistaminen, palveluntuotannon tehostaminen ja strategisen johtamisen vahvistaminen, määriteltiin Tampereen kaupungin uudistamistoimikunnan ja kaupunginvaltuuston seminaarissa 20.4.2005 (Tampereen kaupunki 2005). Tampereen toimintamallia kutsutaan monituottajamalliksi, sillä kaupungin oman tuotannon rinnalla on ulkopuolisten yritysten ja yhteisöjen tuottamia palveluita. Tilaaja-tuottajamallissa palvelujen tilaajat arvioivat palvelun tarpeita ja valitsevat kuhunkin tilanteeseen tarkoituksenmukaisen tuotantotavan tuottajien kanssa solmittavalla palvelusopimuksella (Tampereen kaupunki 2013, 4). Toiminnan laatua arvioidaan monipuolisesti, muun muassa korostaen kuntalaisten osallisuutta päätöksentekoon (Kallio ym. 2006, 67). Mallin ollessa hyvin markkinasuuntautunut, voidaan palveluntuotantoa kehittää ja tehostaa hyödyntämällä sekä olemassa olevia että uudelleenluotuja palvelumarkkinoita. (Tampereen kaupunki 2013, 4.)



Kuvio 2. Tilaaja-tuottajamallin peruselementit (Kallio ym. 2006, 23)

Havainnollistan toimintamallin peruselementtejä Kallion ym. (2006) tehdyn ”Kaupungit tilaajina ja tuottajina”-tutkimusselvityksen mukaisella kuviolla (Kuvio 2.). Tilaaja-tuottajamallin vaikutus kohdistuu kunnan sisäiseen työnjakoon. Tampereen kaupungissa tilaajina toimivat lautakunnat sekä niiden johtavat viranhaltijat eli tilaajapäälliköt. Tilaajat solmivat kunkin yksikön määrärahojen puitteissa palveluntuottamissopimuksen tuottajien kanssa, jotka toimivat kunnan johtokuntien alaisuudessa. Tuottaja voi olla joissain tapauksissa myös ulkoinen palveluntarjoaja, kuten terveystalouksissa yksityinen terveydenhuoltoyritys. Tampereella sopimusten kohteina ovat kaupungin yksiköiden tarvitsemat palvelut, kuten sosiaali-, terveys-, ja sivistystoimen palvelut eli kuvion mukaisesti ”tuotteet” (Kallio ym. 2006, 107), joita kaupungin tilaajat ostavat tuottajilta kuntalaisille eli tuotteiden käyttäjille. Tilaaja-tuottaja-malli perustuu prosessiajatteluun (Kuvio 3.), jossa palvelutuotannon yksiköt perustavat toimintansa alakohtaisiin ydinprosesseihin. Ydinprosesseista muodostetaan jokaiselle toimialalle palvelustrategiat, jotka määrittävät tilaajan ja tuottajan välisessä palvelusopimuksessa.



Kuvio 3. Prosessiajattelu tilaaja-tuottajamallissa (Kallio ym. 2006, 79)

2.2 Sopimusohjaus koulutuksen tuottamisessa

Tampereen kaupunki käyttää tilaaja-tuottajamallia täysin uutena lähtökohtana koulutuspalvelujen järjestämiseksi. Tilaaja-tuottajamalli vaikuttaa opetustoimen ja päivähoidon arkeen siten, että perinteistä sektorijakoa ei enää ole vaan organisaatio perustuu palveluketjuun, joka muodostaa jatkumon (Kallio ym. 2006, 78). Teoreettisesti palveluketjun jatkumo perusopetuksessa tukee Opetushallituksen valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 12) rakentamaa ajatusta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen muodostamasta ehyestä sekä johdonmukaisesta kokonaisuudesta. Tampereen kaupungissa opetustoimen ja päivähoidon uusi malli on pohjautunut vuodesta 2007 alkaen lasten ja nuorten kasvun tukemisen ydinprosessiajatteluun. (Kallio ym. 2006, 78-79.) Kasvun ja oppimisen tukemisen ydinprosessia toteutetaan päivähoidon, leikkitoiminnan, esiopetuksen, perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen ja nuorisotoimen jatkuvassa palveluketjussa. Ydinprosessissa ”Lasten ja nuorten kasvun tukeminen” eli perusopetuksen sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan palvelusopimuksessa (Lanula 17.1.2013) sopija-osapuolina ovat tilaajana Tampereen kaupungin lasten ja nuorten palvelujen lautakunta sekä tuottajana päivähoidon ja perusopetuksen johtokunta.

Palvelusopimus on voimassa vuoden ajan (1.1.2013-31.12.2013) ja se määrittää perusopetuslain mukaisten palveluiden, perusopetuksen, perusopetuksen järjestämän lisäopetuksen, maahanmuuttajille järjestettävän perusopetuksen valmistavan opetuksen, sairaalaopetuksen sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen

- Tampereen kaupungin ylläpitämissä oppilaitoksissa opiskeleville oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille
- Peruskoulun päättäneille nuorille, jotka eivät ole saaneet toisen asteen koulutuspaikkaa tai ovat jättäneet tarjotun paikan käyttämättä
- Tampereen yliopistollisen sairaalan Tampereen toimipisteessä potilaina oleville esiopetus- ja oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille
- Perusopetuksen valmistavaan opetukseen osallistuville oppilaille (Lanula 17.1.2013).

Palvelusopimuksessa määritellään palvelukuvaus, jossa tilaajan ja tuottajan palvelutuotteista muodostuu palvelukokonaisuus. Tampereen kaupungin vuoden 2013 palvelusopimuksessa (Lanula 17.1.2013) tilaajan palvelutuotteet ovat perusopetus 1-9, sairaalaopetus, maahanmuuttajien valmistava opetus sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Tilaaja (tässä tapauksessa lasten ja nuorten palvelujen lautakunta) järjestää palvelutuotteet kaupungille yhteistyössä palvelujen tuottajan (päivähoidon ja perusopetuksen johtokunta) kanssa. Tuottajan palvelutuotteita on yhteensä 13, jotka jakaantuvat tilaajan palvelutuotteiden mukaisesti yleisopetukseen 1-6 ja 7-9, vahvasti tuettuun opetukseen, muuhun vammaisopetukseen, luokkamuotoiseen erityisopetukseen, sairaalaopetukseen, maahanmuuttajien valmistavaan opetukseen, lisäopetukseen ja tuettuun lisäopetukseen, koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä erityisen tuen päätöksen perusteella järjestettävään aamu- ja iltapäivätoimintaan.

Palvelusopimuksessa (Lanula 17.1.2013) tuottajan on velvollisuus tuottaa palvelut pääosin itse käyttäen tukipalveluihin kaupungin muita tuottajia, mahdollisesti myös kaupungin sisäisiä että ulkoisia alihankkijoita. Tilaaja vastaa esimerkiksi palveluverkosta, käytännön palvelutiedottamisesta, oppilasaluejaosta sekä tilainvestoinneista ja –suunnittelusta. Sopimuksessa määritellään myös talousarvioihin sidotut, budjetin mukaiset hinnat perusopetuksen palvelutuotteista. Hintoihin vaikuttavat kustannuslaskelmat sekä esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön erillisrahoitukset. Tilaajaosapuoli vastaa koko palveluverkon kehittämisestä ja täten tarjota myös kuntalaisille mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa palveluiden suunnitteluun. Tilaaja arvioi lakisääteisesti (Perusopetuslaki 8.4.2011/324, §21) koulutuksen laatua ja sen vaikuttavuutta, kun taas tuottajien velvollisuus on säännöllisesti valvoa sopimuksen toteutumista ja

huolehtia täten säännöllisesti tilaajalle toiminnan raportoinnista. Palvelusopimuksessa on määritelty tarkasti laatutavoitteet, arviointikriteerit ja laadun arviointiin käytettävät menetelmät ja mittarit.

2.3 Johtamisen merkitys perusopetuksessa

Perusopetuslaissa (1998/628, 37§) määritellään, että jokaisella koululla, jossa järjestetään laissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori, jonka kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksilla. Peruskoulut ovat organisaatioita, koska organisaatio määritellään yleisesti ihmisten muodostamaksi yhteisöksi, joka on olemassa tiettyä tarkoitusta varten (Pesonen 2009, 12). Peruskoulun johtamista ei kuitenkaan pidetä organisaation johtamisena perinteisessä merkityksessä tai yksityisen sektorin näkökulmasta katsottuna. Peruskoulun johtaminen on julkishallinnollisesti normiohjattua. Voimassa olevan perusopetuslain (1998/628) mukaan perusopetuksen tavoitteena on turvata kaikille kansalaisille yhdenvertainen koulutuksellinen perusta, edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, antaen kansalaisille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetusasetus (1998/852) säättää perusopetuslain mukaisesti asetuksia muun muassa oppilaiden päivittäisestä työmäärästä, päivänavauksesta, koulutyön alkamis- ja päättymisajankohdista sekä opetuksen ja työaikojen suunnittelusta. Lisäksi asetus määrittää oppilaan arviointia ja opintojen etenemistä. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) antavat taustan paikallisen opetussuunnitelman laatimiselle ja määräävät opetuksen järjestämisen lähtökohdista ja sisällöistä. Koulun johtamista toteutetaan edellä mainittujen ehtojen mukaisesti. Koulun johtaja on Hämäläisen ym. (2002, 38) mukaan tilivelvollinen siitä, että koulussa sitoudutaan asetettuihin tavoitteisiin ja tarkoituksenmukaisiin menettelytapoihin. Suomen Rehtorit ry:n hallitus on hyväksynyt 14.11.1996 rehtoreiden ammattieettiset säännöt, jotka linjaavat koulun johtajan toimintaa:

1. Rehtori tuntee yhteiskunnan koulutukselle asettamat tavoitteet ja pyrkii niiden saavuttamiseen.
2. Rehtori kunnioittaa työyhteisön jokaisen jäsenen ainutlaatuisuutta, loukkaamattomuutta ja tasa-arvoa.
3. Rehtori vastaa siitä, että oppilaan näkökulmaa arvostetaan.
4. Rehtori vastaa työympäristön turvallisuudesta.
5. Rehtori pyrkii toiminnassaan kehittämään ammatillista osaamistaan ja ammatin arvostusta.

6. Rehtori vastaa koulunpidosta. (Hämäläinen ym. 2002, 39)

Sekä Pesonen (2009, 34–36) että Johnson & Pennanen (2007, 18) puhuvat kouluorganisaatiolle ominaisesta kulttuurista, joka asettaa rajat koulun johtamistyölle ja luovat tietyn toimintaympäristön, jossa vallitsevat yhteisön yhteiset arvot ja päämäärät. Johtamisen avulla luodaan kouluyhteisölle kulttuuria. Asiantuntijaorganisaation työyhteisöön kokonaisvaltaisesti luotu kulttuurinen tila ilmenee työyhteisössä noudatettavissa perusarvoissa sekä tavoissa toimia. Kouluyhteisöt ovat opettajakuntien professionaalisuuden kautta oppivia asiantuntijaorganisaatioita, jolloin johtaminen nähdään pikemminkin yhteisöllisenä ja jaettuna ilmiönä. Asiantuntijaorganisaatio on Pesosen (1999, 35) mukaan johtamisen voimavara.

Koulu on ollut aina osa yhteiskuntaa, mutta nykyään aikaisempaa selkeämmin osa globaalia yhteisöä (Sahlberg 2007, 28). Yhteiskunnan toimintatapojen muutokset vaikuttavat kouluorganisaation toimintaan niin, että koulun sidosryhmät ja vuorovaikutus toimintaympäristössä ovat korostuneet ja vaatimukset lisääntyneet. (Mustonen 2007, 55–56.) Kuntatason määräysten muutosten myötä mukaan tullut tulostavastuu ja kehittämistoiminta ovat verkostoitumisen lisäksi laajentaneet koulun johtamisen kontekstia, jolloin rehtorin tehtävät ovat kasvaneet laaja-alaiseksi kokonaisuudeksi. Kuntien koulutuksen hallintoratkaisut ovatkin muuttuneet selkeästi jakamaan rehtoreiden kasvanutta työtaakkaa esimerkiksi apulaisrehtoreiden ja kouluvirastojen virkamiesten tehtävänkuvien muutoksilla. (Mustonen 2007, 71.) Tampereen kaupungissa aluejohtajajärjestelmä on edellä kuvattu hallinnollinen ratkaisu rehtoreiden työn taakan jakamiseksi.

2.4 Aluejohtajajärjestelmän johtamisen ulottuvuudet

Haastattellessani kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013) aluejohtajia, nousi vastauksissa esiin aluejohtajan toimenkuvaa keskeisesti määrittäviä johtajuuden elementtejä, jotka koen tärkeäksi määritellä teoreettisessa viitekehyksessäni.

Opetushallituksen työryhmän selvityksen (Opetushallitus 2013, 6) mukaan koulun johtamistyössä korostuu pedagoginen johtajuus, henkilöstö-, talous- ja kehitysjohtaminen. Hämäläinen ym. (2002, 120) kuvailevat kirjassaan amerikkalaisen tutkija ja kouluttaja Thomas Sergiovannin määrittelemät rehtorin viisi osaamisaluetta, jotka rakentavat sekä pätevän että erinomaisen rehtoriuden asiantuntijuutta. Pätevä rehtori on asiantuntija ihmisten johtamisessa, kasvatuksessa ja opetuksessa (pedagoginen johtaminen) sekä talouden ja hallinnon osa-alueissa. Erinomainen rehtori lisäksi ylläpitää ja kehittää ympärillä olevaa kulttuuria ja toimii

symbolihahmona alaisilleen. Mielestäni aluejohtajat asettuvat Sergiovannin kuvailemiin rehtorin osaamisalueisiin suurilta osin hyvin, sillä aluejohtajia haastatellessani he kuvailivat tärkeimmiksi asiantuntijuusalueiksi työssään talousjohtamisen, pedagogisen johtamisen ja ihmisten johtamisen. Kandidaatintutkielmani perusteella myös muutosjohtaminen sekä hajautettu johtaminen ovat aluejohtajien toimenkuvaa määritteleviä, sillä aluejohtajat tekevät johtamistyötä yhdessä sekä toisten aluejohtajien että koulujen rehtoreiden kanssa, toteuttaen julkisen organisaation murroksessa myös koulutusjärjestelmää muuttavia päätöksiä. Aluejohtajien toimenkuva on jo itsessään yksi tämän murroksen tuottama muutos toimintaan tilaaja-tuottajamallin käyttöönoton myötä.

2.4.1 Pedagoginen johtaminen

Pedagogista johtajuutta lähestytään eri tutkimuksissa eri tavoin, joka myös tekee käsitteestä epämääräisen. Pedagoginen johtaja vastaa Opetushallituksen (2012, 5) mukaan organisaation osaamisen ja oppimisen kehittämisestä sekä johtamisesta. Hämäläinen ym. (2002, 120) kuvailevat, että rehtori kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijana on hyvin perillä koulun perustehtävästä, jolloin hän tuntee myös pedagogiikan ajankohtaiset virtaukset ja kykenee johtamaan opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Kurki (1993, 133–134) kertoo suomalaisen pedagogisen johtajuustutkimuksen käsittelevän angloamerikkalaisen tutkimustradition mukaisia käsitteitä management, leadership ja administration. Management -käsite liitetään yleisesti asioiden ja tehtävien johtamiseen, leadership ihmisten johtamiseen ja administration hallinnollisiin tehtäviin. Juusenaho (2008, 23) kuvaa hyvää pedagogista johtamistapaa näiden kolmen käsitteen soveltavan yhdistämisen kautta. Hyvä pedagoginen johtajuus näyttäytyy Juusenahon (2002, 23) mielestä koulun tai päiväkodin arjen sujumisena, jolloin isot kysymykset on mietitty kunnolla, hallinto on laadukasta ja esimiestyö esimerkillistä. Juusenahon (2002, 24) mukaan hyvä pedagoginen johtaja ymmärtää työpaikkansa rakenteet ja työnsä kokonaiskuvan sekä oman persoonan vaikutuksen johtajuuteen. Pedagogiselle johtajuudelle on Juusenahon (2004, 25) mukaan tyypillistä se, että työyhteisössä luodaan yhteisöllistä kulttuuria esimerkiksi verkostojen ja työtiimien kautta. Lisäksi hyvä pedagoginen johtaja johtaa omalla esimerkillään innostaen alaisiaan, jakaen vastuuta ja viestien selkeästi. Helakorpi (2006, 1) määrittelee pedagogisen johtamisen kokonaisvaltaisena ihmisten, asioiden ja tietämyksen ohjaamiseksi, joka sallii ja hyödyntää yhteisöllisyyttä, erilaisuuksia sekä innovatiivisuutta. Pedagogisen johtajan tärkeänä tehtävänä on muodostaa työyhteisöstä oppiva organisaatio, jossa ihmiset kehittävät taitojaan saadakseen aikaan haluttuja tavoitteita. Raasumaa

(2010, 81) on tutkimuksessaan osoittanut, että koulun rehtorit mieltävät pedagogisen osaamisen opettamisen ja kasvattamisen osaamisena, josta opettaminen jakaantuu aineenhallintaan ja opetusmenetelmien osaamiseen, kasvatusosaamisen käsittäessä taidon kohdata lapset yksilöllisesti erilaisissa kasvatus- ja opetustilanteissa. Kasvatukselliseen osaamiseen kuuluu Raasumaan (2010, 81) mukaan myös auktoriteetti sekä kasvatuksellisten pelisääntöjen laatiminen ja toteuttaminen.

Fonsen (2013, 186) on määritellyt pedagogisen johtamisen onnistumisen neljä ulottuvuutta, joita ovat konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan professionaalisuus ja substanssijohtaminen. Kontekstilla Fonsen tarkoittaa ilmiötä, jota tapahtuu sekä mikro- että makrotasolla. Pedagogisen johtamisen mikrotasolla vaikuttavat organisaation rakenteet ja perustehtävän määrittely sekä kunnan resurssit. Makrotasolla vaikuttavat erityisesti valtion hallinnon koulutuspoliittiset intentiot ja yhteiskunnan arvomaailma eli käytännössä yleinen tilanne, paikka ja aika. Organisaatiokulttuurissa pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavat työyhteisö ja vuorovaikutus sekä jaetun johtamisen käytänteet. Johtajan professionaalisuudessa pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat johtamistaidot, johtajan rooli ja johtamistyyli sekä työtehtävien ja -ajan organisointi. Substanssijohtamisessa tärkeää on pedagoginen kompetenssi, johon kuuluu perusopetuksen teoreettinen ja käytännön tieto. Substanssijohtamisen ulottuvuutena on myös organisaation perustehtävän johtaminen ja kehittäminen. Fonsen (2013, 186) pitää myös tärkeänä johtajan henkilökohtaista halua kehittyä ja kehittää organisaationsa pedagogiikkaa.

Kurki kuvaa kirjassaan ”Pedagoginen johtajuus” (1993, 111) Vásquezin seitsemää pedagogisen johtajuuden toisiinsa limittyvää elementtiä, joita ovat:

1. Persoonallinen karisma johtajuuden perustana. Kykyä havaita välttämättömyydet ja organisoida toiminnot kohti päämääriä. Herkkyys ihmisen tarpeille.
2. Karismaa ja johtajuutta on montaa eri lajia ja monta muotoa.
3. Johtajuudessa monia eri tyyliä. Ilman ryhmää ei ole johtajaa.
4. Johtajaksi synnyttään, mutta kykyä ja tyyliä voidaan oppimisen avulla kehittää. Vásquez kuvaa tässä kohdassa karismaa synnynnäisenä ominaisuutena, mutta johtamistaitoja voidaan kehittää ja opetella.
5. Johtajuus ei ole valtaa, vaan auktoriteettia – arvovaltaa. Ilman arvovaltaa ei ole oikeaa johtajuutta. Viisaus nousee kypsymisestä, sisäisestä kasvusta.
6. Johtajuutta ei voida opettaa. Johtajuuden karisma on synnynnäinen ominaisuus, mutta koulu voi olla ympäristö, jossa karisma voi kehittyä eikä tukahdu.
7. Johtajan tehtävä on kahdenlainen: selkeyttää tavoitteet ryhmässä sekä olla esimerkkinä ja inspiroijana.

Hyvä pedagoginen johtaja kykenee Kurjen (1993, 113) mukaan olemaan toiminnassaan sopusoinnussa omien kykyjensä kanssa. Hänen pitäisi kyetä johtamaan, tasapainottamaan, stimuloimaan ja inspiroimaan ihmisiä olemaan päivä päivältä parempia palvelutehtävässä. Suomalaisesta pedagogisen johtamisen tutkimuksesta Kurki (1993, 133–141) kuvailee pääpiirteitä ja oletuksia. Suomalaiseen pedagogiseen johtajuuteen liittyy Kurjen (1993, 134) kuvailemana tulosohtauksen painoalueet, kuten tavoitteista sopiminen, tulosten arvioiminen ja arviointitulosten hyödyntäminen kehittämistoimissa. Lisäksi pedagogisen johtamisen keskeisimpiin kysymyksiin nousee hallinnon ja opetussuunnitelman toteuttamiskysymykset sekä ihmissuhdekysymykset.

Suomalainen käsitys hyvästä rehtorista on Kurjen (1993, 136–137) mielestä kirjava. Rehtori on tutkimusten mukaan ideologialtaan opettaja, joka hiottaa sekä oppilaita että profiloi koulua tuntien opettajakuntansa ja koulun toiminta-ajatuksen. Pedagoginen johtajuus kehittyy Kurjen (1993, 141) esittelemien tutkimustulosten mukaan parhaiten silloin, kun sama rehtori toimii johtajana samassa koulussa pitkään, jolloin hän saa rohkeutta ja karismaa toimia kulttuuristen voimien alla työyhteisössä. Aluejohtajat toimivat koulun hallinnossa pedagogisina substanssiosaajina pitkän rehtorikokemustaan vuoksi. Aluejohtajien aiempi Tampereen kouluissa tehty pitkä rehtoriura antaa rohkeutta toimia aluejohtajan tehtävässä.

2.4.2 Ihmisten johtaminen

Ihmisten johtamisessa on kyse erilaisten ihmisten käyttäytymisen ymmärryksestä. Hyvä ihmisten johtaja ymmärtää erilaisten ihmisten käyttäytymistä, pystyen toimimaan heidän kanssaan menestyksellisesti ja vaikuttamaan heidän käyttäytymiseensä (Härkönen ym. 1993, 52). Ihmisten johtajalla on hyvät vuorovaikutustaidot ja he pystyvät toimimaan järkevästi sekä tehokkaasti erilaisissa ristiriitatilanteissa (Hämäläinen ym. 2002, 120). Ihmisten johtajat eroavat asioiden johtajista niin, että he painottavat innostumista tunteiden kautta (Juuti 2007, 205). Ihmisten johtajat näkevät asiat erilaisen maailmankuvan kautta: he näkevät tilanteet yksilöllisinä oppimismahdollisuuksina, jolloin myös johtajan kanssa työskentelevät ihmiset nähdään toiminnan kannalta välttämättömän tärkeinä elementteinä. (Juuti 2007, 207–208.) Hyvä ihmisten johtaja ajattelee asioita oman sisäisen minänsä kautta, pystyen jatkuvasti reflektoimaan ja kehittämään omaa johtaja-ajatteluaan sekä toimintaansa, suorittaen hyvää itsensä johtamista. (Härkönen ym. 1993, 50.) Pauli Juuti mainitsee artikkelissaan ”Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa” (2007, 200) hyvän ihmisten johtamisen olevan keskeisimpiä ihanteita siihen, että koulu voi saavuttaa hyviä tuloksia sekä työyhteisönä että kasvatustehtävän toteuttajana. Hyvän ihmisten johtamisen ja

eettisen johtamisen elementit on Juutin (2007, 200) mukaan hyvä muistaa yksittäisiä tilanteita kohdatessa, jottei tule tehneeksi yksittäisten opettajien, oppilaiden tai heidän vanhempiansa elämään kielteisesti vaikuttavia tekoja. Ihmisten johtamisen taito tulee Juutin (2007, 201) mukaan esiin joissain määrin kaikissa johtamistilanteissa, etenkin uusia asioita kohdattaessa. Ihmisten johtaminen on parhaimmillaan silloin, kun tarvitaan uusia ajattelumalleja ja yhteistä sitoutumista uuteen ajatteluun (Juuti 2007, 202). Benniksen ja Nanuksen (1986, 136–138) mukaan hyvät ihmisten johtajat toimivat itse esimerkkinä olemalla innovatiivisia, kokeillen ja uskaltamalla vaihtaa uusiin tapoihin tehdä asioita. Hyvä ihmisjohtaja siis ”laittaa itsensä likoon” toiminnassa. Juutin (2007, 208) mielestä ihmisten johtaminen sopii hyvin nykyisiin kouluihin kouluympäristön ollessa jatkuvassa muutoksessa. Juutin (2007, 208) mukaan kouluympäristössä työskentelevien henkilöiden tulisi kyetä kohtaamaan lapset ja nuoret vaikeuksineen ja ohjaamaan heitä positiivisesti inhimillisen kasvun tielle. Johtajuustyön tekeminen lapsia ja nuoria varten nousi myös aluejohtajien haastatteluissa (Häkkinen 2013) esille kirkkaana. Aluejohtajat kokivat selkeästi olevansa ihmisten johtajia, ajatellen johtajuutta palvelutehtävänä kaikille yhteisen kasvatustehtävän saavuttamiseksi. Heidän päivittäinen johtamistyönsä rakentui erilaisten ihmisten, sidosryhmien ja yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävälle yhteistyölle, jolloin ihmisten johtamisen peruseriaatteen ovat olleet jatkuvasti esillä heidän työssään. Aluejohtajat ovat kokeneita ihmisten johtajia aiemman rehtorikokemustaan vuoksi.

2.4.3 Talousjohtaminen

Rahamääräiset tavoitteet, laaditut budjetit ja muut organisaation taloutta koskevat tiedot ovat talousjohtamisessa erityisen tärkeitä. Talousjohtamisessa päätöksenteko ja ohjaus ovat taloudellisen tiedon käyttömahdollisuuksia (Pellinen 2005, 23). Talousjohtaja ohjaa toimintaa sekä strategisesti, jolloin johtaja määrittelee organisaation tavoitteet ja niiden saavuttamiseen tarvittavat keinot että operatiivisesti, jolloin ohjataan työorganisaation toimintaa strategiaan perustuen. (Pellinen 2005, 23.) Talousjohtamisen mahdollisuudet muodostuvat organisaatiossa yleensä johtajan oman osaamisen mukaisiksi, jolloin tehokas taloudellinen ohjaus vaatii johtajan ymmärrystä siitä, kuinka eri ohjauskeinot liittyvät organisaation tavoitteiden saavuttamiseen. (Pellinen 2005, 63.) Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutuksissa, esimerkiksi rehtorin kelpoisuuden antavassa opetushallinnon tutkinnossa on Alavan (2007, 225) mukaan laajoja puutteita strategisen ajattelun ja arvioinnin toteuttamisen taitojen valmentamisessa. Rehtorit ovatkin kokeneet Härmäläisen ym. (2002, 25–27) mukaan 90-luvulta lähtien lisääntyneitä paineita

muun muassa taloudellisen tulosohjauksen saadessa sijaa johtamistyössä: sekä rehtorikoulutuksissa että arjessa taloudelliset asiat eivät ole olleet painopisteitä aiemmin.

Talousjohtamisessa ohjaustyön onnistumiseksi on Pellisen (2005, 40) mukaan edellytettävä työvoimalta tehokkuutta ja tottelevaisuutta, jolloin myös työntekijöiden motivointi oikeaan toimintaan on osa johtamistyötä. Talousjohtajan on ohjatakseen tavoitteisiin pääsyä havainnoitava ja vertailtava tilanteita, jolloin toiminnan tehokkuus parantuu ja vallitsevat ongelmat tulisivat esille. Ilmiöön liittyy olennaisesti jatkuvien valintojen tekeminen, erityisesti rekrytointiin, tehtävien sijoitukseen, koulutukseen, työn suunnitteluun ja resurssointiin liittyvät päätökset (Pellinen 2005, 51). Lainsäädäntö luo oman roolinsa koulujen talouden hoitamiseen (Heikkilä ym. 2008, 173). Hankintalait ja –menettelyt sekä muut määräykset ja ohjeet ovat koulujen talousjohtamista velvoittavia tekijöitä. Tilaaja-tuottajamallin mukaisessa kuntaorganisaatiossa taloutta määrittelee myös tilaajan kanssa sovittu palvelusopimus, jolloin sopimus ohjaa talouden hallintaa.

Julkisen sektorin taloudellinen tulosohjaus on tulevan toiminnan rahoituksen takia ensisijaisen tärkeää. Taloudellinen tulosohjaus edellyttää toimiakseen asetettujen tavoitteiden lisäksi taloudellisten vastuualueiden määrittelyä, suunnittelu- ja budjetointijärjestelmän käyttöä ja palkitsemisperusteiden määrittelyä (Pellinen 2005, 53). Heikkilän ym. (2008, 182) mukaan suomalaisissa kouluissa on talouden suunnitteluun käytössä erilaisia tiimejä, joiden tehtäviä ovat esimerkiksi koulun toimintojen uudelleen jakaminen, asiakokonaisuuksien kehittämistyö, toimintasuunnitelman toteuttaminen, työsuunnitelmista syntyvät tarpeet ja kuntien strategioista syntyvät tarpeet. Aluejohtajat ovat omien sanojensa mukaan (Häkkinen 2013) päivittäin tekemisissä alueiden talousasioiden, budjettien ja tavoitteiden kanssa, ohjaamassa toimintaa ja pohtimassa resurssien tehokasta käyttöä. He toimivat alueidensa talousjohtajina, jolloin heillä on valtaa määritellä tietyt toimintatavat ja tavoitteet sekä seurata talouden prosessien toteutumista. Taloudellista ohjausta toteutetaan yhteistyössä alueiden rehtoreiden kanssa. Talousjohtamisessa suunnittelu- ja johtoryhmä ovat tärkeitä tukipilareita hankintaesityksiä ja taloutta punnitessa (Heikkilä ym. 2008, 170).

2.4.4 Muutos- ja kehitysjohtaminen

Aluejohtajat osallistuvat jokainen alueellansa yhteiseen kehittämistoimintaan ja suunnitteluun. He ovat keskeinen osa kouluorganisaation kehitystä ja muutosta, reagoiden nopeasti esille tuleviin asioihin ja tehden vaikuttavia päätöksiä. Tästä syystä on oleellista määrittää

muutosjohtamisen käsite osana aluejohtajien päivittäistä työtä. Muutosjohtamisen teoria pohjautuu Burns (1978) ideoihin, mutta teoriaa on muotoillut osaltaan myös Bass (1986, 2006). Muutosjohtaminen on läheisesti kytkeytyvä hyvään ihmisten johtamiseen, sillä myös muutosjohtamisessa on tärkeää näyttää alaisilleen omaa esimerkkiä ja innostusta uusiin toimintamalleihin. Hyvä muutosjohtaja on vahva, sillä nopeassa muutoksessa haetaan turvaa vahvasta johtajasta (Hämäläinen ym. 2002, 122). Hyvä muutosjohtaminen vaikuttaa alaisiin positiivisesti rakentaen luottamusta, uskollisuutta ja kunnioitusta johtajaa kohtaan (Yukl 2002, 253). Bassin ja Avolion (1994, 3) mukaan hyvä muutosjohtaja motivoi alaisiaan esimerkillisen toiminnan lisäksi inspiroiden alaisiaan sopivasti haastavilla työtehtävillä ja innokkaalla asenteella, jolloin myös yhteishenki kohentuu. Lisäksi luovaan ajatteluun rohkaistaan: alaisten on sallittua ottaa riskejä tehtävissään ja osallistua ongelmanratkaisuun. Hyvä muutosjohtaja ajattelee ihmisiä myös yksilöinä pelkän työntekijän sijaan, kannustaen kollegiaaliseen yhteistyöhön ja tukeen. (Bass & Avolio, 3-4.) Kotter (1996, 18) on määritellyt menestyksekkään muutosjohtamisen kahdeksanvaiheisen prosessin:

1. Muutosten kiireellisyys ja välttämättömyyden tähdentäminen
2. Ohjaavan tiimin perustaminen
3. Vision ja strategian laatiminen
4. Muutosvisioista viestiminen
5. Henkilöstön valtuuttaminen vision mukaiseen toimintaan
6. Lyhyen aikavälin onnistumisten varmistaminen
7. Parannusten vakiinnuttaminen ja uusien muutosten toteuttaminen
8. Uusien toimintatapojen juurruttaminen organisaatiokulttuuriin

Kotterin kahdeksanvaiheiseen prosessiin kuuluu olennaisena asioiden (management) ja ihmisten johtamisen (leadership) prosessit (Kotter 1996, 22–23), jolloin johtaja pystyy ennakoimaan, organisoimaan sekä toimimaan johdonmukaisesti, sitouttaen henkilöstön toimimaan muutoksen vaatimalla tavalla ja ohjaamaan heitä toimimaan organisaation tavoitteiden mukaisesti, inspiroiden kehittämään organisaatiota ympärillään.

Oppilaitosten ja koulutuksen toimintakulttuurit ovat syntyneet Suomessa koulutuksen historian pitkän ajan kuluessa. Kulttuuri kouluissa on luonteeltaan pysyvää, sisältäen näkyvän tiedon lisäksi myös asiantuntijoiden omaa hiljaista tietoa. Koulun toimintaa määrittävät myös tarkasti erilaiset arvot, joiden varaan toimintaa rakennetaan. Kouluympäristön muutosyritykset kilpistyvät usein kovaan vastarintaan (Hämäläinen ym. 2002, 122–123). Pitkät arvoperustaiset traditiot asettavat aluejohtajille haasteita muutoksen johtamisessa, sillä koulut

asiantuntijaorganisaatioina kohdistavat johtamistyölle korkeita odotuksia, jotka ovat yhteydessä tarkasti opettajien omaan osaamiseen. (Hämäläinen ym. 2002, 125.) Aluejohtajat joutuvat muutosjohtajina oppimaan organisaatioiden toimintakulttuurista, muodostaa sitä uudelleenlaiseksi ja sen lisäksi perustella tehtäviä muutoksia asiantuntijaorganisaatiossa tarkasti. Koska muutoksessa on tärkeää osallistaa myös muu kouluyhteisö vuorovaikutukselliseen päätöksentekoon, on Tampereen kaupungissa alueittain koulutuksen johtotiimejä. Aluejohtajat ovat näiden johtotiimien jäseniä, jolloin muutostyön vastuu jakaantuu.

Fullan ja Landworthy kuvailevat teoksessaan ”A Rich Seam – How New Pedagogies Find Deep Learning” (2014, 48) uudenlaisen pedagogisen muutosjohtamisen prosessia. Koulutuksen dynaamisen muutoksen aikana uudenlainen muutosjohtaminen on Fullanin ja Landworthyn mukaan ohjaamista ja luottamista, uusien mahdollisuuksien avaamista ja suuntaa antavia ideoita, ei niinkään valmiita konkreettisia suunnitelmia tai kontrollointia. Fullan ja Landworthy (2014, 48) pitävät muutosjohtamista tänä päivänä enemmänkin eräänlaisena ohjausprosessina, jossa johtajat ohjaavat alaisiaan tunnistamaan, määrittelemään ja tiedottamaan laajemmin siitä, mitä on tapahtumassa. Fullanin ja Landworthyn (2004, 48) mukaan muutosjohtamisen prosessiin liittyy olennaisena tekijänä yhteistyökumppanuus ja vuorovaikutus.

Muutoksen johtamiselle kouluorganisaatiossa on tärkeää löytää yhteinen visio, jolloin päämäärätietoisuus kasvaa ja strateginen yhteistyö vahvistuu. Asiantuntijaorganisaation päätöksenteossa ammatillinen dialogi on ehdotonta: muun henkilöstön osaamisen hyödyntäminen ja avoin ajatusten vaihto lisää muutoksen johtamisen luotettavuutta ja uskottavuutta, opettaen monipuolisesti työssä sekä johtajia että henkilöstöä. Myös näkyväksi tehty toiminta ja sen arviointiprosessit ovat osa onnistunutta muutosjohtamista.

2.4.5 Jaettu johtaminen

Jaettu johtaminen on johtajan vastuun ja tehtävien jakamista (Spillane 2005; Gronn 2002; Harris 2005). Kun johtajuutta jaetaan, saadaan selkeytettyä kunkin johtajan roolia organisaatiossa, jakaa vastuuta ja laajentaa asiantuntemusta. (Wang ym. 2013, 3.) Jaetussa johtamisessa välitetään, helpotetaan ja tuetaan toisten johtamista (Harris 2013, 547). Jaettu johtaminen tapahtuu ihmisten vuorovaikutuksessa (Spillane 2005, 144), kun johtamistyössä tehdään yhteistyötä. Pearce ja Cogner (2003, 9) kuvailevat jaetun johtamisen tutkimuksen perustuneen pitkän aikaa ryhmäterapiatutkimukseen. Jaettuun johtamiseen liittyy tiiviin vuorovaikutuksen myötä diskursiivisuus, joka nivoo johtamisen entistä enemmän yhteisölliseksi toiminnaksi. (Juuti 2013,

49.) Keskusteleva johtaminen tarkoittaa Juutin (2013, 49) mukaan sitä, että ryhmä, joka työtä tekee, on sitoutunut ryhmän perustehtävään. Tällöin keskustellaan avoimesti työhön liittyvistä asioista ja päätökset tehdään yhdessä käytyjen keskustelujen ja avoimen tiedonvaihdon perusteella. Juuti (2013, 50) kertoo jaetun ja keskustelevalle johtamisen keskiössä olevan asiakkaan ja sen työn, jota hänelle ollaan tekemässä. Tällöin johtajien haasteena on jakaa näkemyksensä ja saamansa tieto toisille. Aluejohtajat kertoivat haastattelussaan (Häkkinen 2013, 32–33) että kommunikointiin sekä toisten aluejohtajien että alaisten kanssa on ajan kuluessa oppinut, jolloin johtamistyö on neuvottelua ja keskustelevaa työtä. Aluejohtajat toteuttavat Juutin (2013) kuvailemaa jaetun johtamisen tyyliä asianmukaisesti kommunikoiden sekä muiden aluejohtajien että alaisten kanssa. Tällöin jaettu johtaminen rakentuu tavoitteellisen, demokraattisen ja osallistuvan johtamisen periaatteille (Juuti 2013, 50). Johtamistyötä koordinoidaan niin, että jokaisella on selkeä rooli ja työtehtävä. Jaettu johtajuus vaatii säännöllistä arviointia, keskustelua ja yhteistä päätöksentekoa, jotta johtajuus käytännössä toteutuu. Harrisin (2013, 547) mukaan jaettu johtaminen antaa erilaisen näkökulman organisaation kehitykseen: perinteisestä byrokraattisesta mallista kohti verkostoitunutta, dynaamista innovointia ja muutosta. Jaetun johtamisen myötä todistettu toiminnan tehostuminen on saanut monet maat kokeilemaan tyyliä koulutusjärjestelmässään (Harris 2013, 547).

Jaetussa johtamisessa on Harrisin ja Spillanen (2008, 32) mukaan otettava huomioon erityisesti käsitteen tarkka määrittäminen toiminnassa. On määriteltävä tarkkaan, miten johtajuutta jaetaan ja miten jaetun johtamisen käytännöt ymmärretään. Harris ja Spillane (2008, 32) painottavat ymmärrystä jaetun johtamisen kontekstista ja sitä, ymmärretäänkö jaettu johtaminen tehtävien jakamisena vai osallistavana, demokraattisena johtamiskäytäntönä.

Opetushallitus (2013, 8) kuvailee, rehtorin työn lisääntyneen kuormittavuuden edellyttävän suuriin kouluihin johtamisrakenteita, jotka mahdollistavat johtamisvastuun jakamisen. Opetushallituksen tekemän selvityksen (2013, 8) mukaan koulutuksen järjestäjän, tässä tapauksessa Tampereen kaupungin koulutuksen tuotantoryhmän, tulee varmistaa, että rehtoreilla on käytössä riittävät hallinnon ja talouden tukipalvelut sekä pedagoginen tuki. Aluejohtajajärjestelmä on tarkoituksenmukaisesti syntynyt tällaista tukea varten. Tampereen kaupungin aluejohtajajärjestelmässä toimii tällä hetkellä kolme aluejohtajaa, jolloin jokaisella on vastuullaan yksi kaupungin toiminta-alue ja sen perusopetus. Aluejohtajat tekevät jatkuvaa johtamistyötä sekä itsenäisesti oman alueensa piirissä, mutta myös paljon yhteisesti jolloin päätöksenteko linjautuu tasapuolisesti. Aluejohtajat keventävät osittain rehtoreiden työtaakkaa tekemällä johtamisyhteistyötä alueidensa rehtoreiden kanssa.

2.5 Aluejohtajuus

Koen aiheelliseksi selvittää perusopetuksen aluejohtajien toimenkuvan moninaisuutta, sillä aluejohtajajärjestelmä on tässä muodossaan ainutlaatuista. Tampereen kaupunki asetti syksyllä 2011 (Tampereen kaupunki 2011) aluejohtajien toimenkuvan alkavaksi peruskoulun oppilasaluejakoon tulleen muutoksen myötä, kun entiset 12 oppilasaluetta ryhmiteltiin uudelleen läntiseksi, keskiseksi ja itäiseksi oppilasalueeksi. Aluejohtajien toimenkuvan kautta Tampereen kaupunki aloitti varautumaan muutoksiin, joita uusi perusopetuslaki toi kouluihin syksyllä 2011. Uudistetun aluejaon ja aluejohtajien toimenkuvan myötä tarkoituksena on parantaa eri alueiden tasa-arvoisuutta opetuspalveluissa erityisesti tuen saantimahdollisuuksissa, valinnaisuudessa ja oppilashuollon erityispalveluissa (Tampereen kaupunki 2011). Aluejohtajat toimivat oman alueensa koulujen rehtoreiden esimiehinä, vastaten opetuksen toteuttamisesta, resurssien tarpeen arvioinnista, talouden seurannasta, alueellisesta toiminnan kehittämisestä sekä koulujen yhteistyöstä. Aluejohtajan tehtävänä on tuntijaon ja opetussuunnitelmien edellyttämien muutosten johtaminen, osallistuen myös koko palveluverkon kehittämiseen. Aluejohtajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä toistensa kanssa, varmistaen oppilaille tasavertaiset palvelut koko kaupunkialueella (Tampereen kaupunki, 2011). Olen jakanut tutkimuksessani aluejohtajien toimenkuvan esittelyn neljään, kandidaatintutkielmastani (Häkkinen 2013) esille nousevaan pääteemaan, jotka näyttävät aluejohtajien omien kokemusten perusteella ohjaavan työtehtäviä. Pääteemat, joita kandidaatintutkielmani (Häkkinen 2013) haastattelut toivat esille, ovat ”Aluejohtajat edistämässä ja kehittämässä koulutuspalveluja”, ”Aluejohtajien tekemä yhteistyö ja päätöksenteko”, ”Aluejohtajat luomassa ja ylläpitämässä vuorovaikutussuhteita” sekä ”Aluejohtajat rehtorin työn tukena”. Käytän teemojen esittelyyn lähteenä kandidaatintutkielmaani (Häkkinen 2013), koska tutkimukseni on ensimmäinen toimenkuvasta tehty selvitys ja katsaus aluejohtajien subjektiivisiin näkemyksiin ja kokemuksiin työstään.

2.5.1 Aluejohtajat edistämässä ja kehittämässä koulutuspalveluja

Aluejohtajat kertoivat kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013, 23) vastuualueekseen koko koulutuksen tuotantoyksikön, johon sisältyvät palvelut päivähoidosta perusopetukseen. Heidän toimintakenttäänsä ulottuu laaja-alaisesti eri tehtäviin, koska koulutuspalvelujen kehittämis- ja suunnittelutyö vei heidät työpäivinä sekä moniin kokouksiin, neuvotteluihin että ”kentälle” omien alueidensa kouluihin. Myös kaupungin sisällä eri toimialojen ja yksiköiden välillä tehtävä yhteistyö oli tavallinen osa työviikkoa, koska opetus- ja koulutuspalvelujen kehittäminen

kytkeytyy monialaisesti eri toimialoihin. (Häkkinen 2013, 23.) Aluejohtajat työskentelevät koulutuspalvelujen tuotantoyksikössä, jolloin fyysinen työtila sijaitsee kaupungin hallintoyksikössä. Aluejohtaja -nimike kuvaa aluejohtajien mielestä toimintaa melko hyvin (Häkkinen 2013, 25), sillä edeltävät työtehtävät aluerehtorijärjestelmässä muodostuivat vain osittain alueen koulutuksen kehittämis- ja suunnittelutyöstä, koska jokaisella aluerehtorilla oli myös oman koulun rehtorin tehtävät hoidettavanaan. Aluejohtajat tekevät kehittämistyötään koulujen ulkopuolella, toimien alueidensa koulujen rehtoreiden esimiehinä. Aluejohtajat ajattelevatkin esimiehisyysuhteiden jäsentyneen paremmin aluejohtajajärjestelmässä (Häkkinen 2013, 25) sillä tehtävät jakaantuvat selkeämmin ja kehittämistyö onnistuu luontevammin selkeiden vuorovaikutussuhteiden kautta. Aluejohtajien kehittämistyö muodostuu vuorovaikutuksen avulla koulutuksen tuotantoryhmän johdon sekä koulutuksen kentällä toimivien alaisten odotusten mukaiseksi.

Koulun kehittämistoimia määrittävät tarkasti perusopetuslaki sekä opetushallituksen ja kulttuuriministeriön asettamat normit, jolloin koulutuksen tuotantoryhmä kaupungissa asettaa työtehtäville toimintasääntöjen kautta odotuksia toiminnan toteutumiseksi. Aluejohtajien alaiset eli koulujen rehtorit ja päiväkotien johtajat ovat kehittämässä toimintaa erilaisissa suunnitteluryhmä- ja johtotiimikokouksissa aluejohtajien kanssa yhteistyössä. Aluejohtajat itse odottavat työnsä toimivan muutoksen ja kehityksen edistäjinä (Häkkinen 2013, 30): he toivovat toimenkuvansa edistävän kouluorganisaation staattisten, byrokraattisten rakenteiden muutosta ajan mukaiseksi, sillä heidän työtehtävänsä ovat monipuolisia sekä joustavia. Aluejohtajat pystyvät työssään reagoimaan esimerkiksi erilaisissa hankkeissa ja projekteissa nopeasti muutostarpeen mukaan. He kokevat rakentavansa toimenkuvaansa koulutuksen muutosten vaatimuksia vastaavaksi, käynnistäen nopeampaa, tehokkaampaa koulun kehittämistyötä yhteistyössä muiden alueen kasvattajien kanssa.

2.5.2 Aluejohtajien tekemä yhteistyö ja päätöksenteko

Aluejohtajat kokevat työtehtäviensä rakentuvan suurilta osin yhteistyön kautta. Heidän kalenterinsa täyttyy erilaisista kokouksista ja neuvotteluista, ”teemoittaen työtä” (Häkkinen 2013, 23). Aluejohtajat osallistuvat jokainen oman alueensa yhteiseen kehittämistoimintaan ja suunnitteluun. Lisäksi heidän on tehtävä jatkuvaa yhteistyötä kaupungin sisällä toimivien yksiköiden ja eri toimialojen kanssa, niiltä osin kun opetus- ja koulutuspalvelujen asiat muihin kytkeytyvät. Kaikilla aluejohtajilla on taustalla vahva kokemus rehtorin työstä. Rehtorin työtä

pidetään myös eri tutkimusten myötä (Juusenaho 2004; Lehtonen 2009; Taipale 2012) varsin itsenäisenä työnä, joten he ovat joutuneet myös tehtäviensä kautta opettelemaan käyttämään hyödyksi kaupungin laaja-alaista yhteistyöverkostoa. Aluejohtajat sijoittuvat päätöksentekokelemissä tuotantoyksikön johdon ja koulujen rehtoreiden väliin, jolloin yhteistyö ja päätöksenteko keskittyvät näiden kahden toimijan asettamiin odotuksiin ja toivomuksiin. Aluejohtajat ovat jatkuvasti yhteydessä alueidensa kouluihin ja käyvät niissä päivittäin vierailemassa. Aluejohtajat rakentavat yhteistyötä esimiessuhteessa alaisiinsa eli koulujen rehtoreihin, ollen näin saavutettavissa paremmin. Aluejohtajat pitävät kandidaatintutkimani haastatteluiden (Häkkinen 2013, 26) perusteella toimenkuvansa ratkaisuna aiemmin esiintyneisiin hallinnollisiin ongelmiin, koska aluejohtajien kautta hallinto on tullut lähemmäksi kenttää. Päätöksenteosta on tullut heidän kokemustensa perusteella nopeampaa ja monipuolisempaa, kun esimiehisyyden on lähempänä. Aluejohtajat toivovat, että heidän toimenkuvansa nähtäisiin ”hallinnon virkamiehen” sijasta kentän työntekijänä, joka on aktiivisessa toiminnassa työntekijöiden kanssa (Häkkinen 2013, 26). Koska aluejohtajilla on kaikilla takanaan vahvoja työkokemuksia rehtorina työskentelystä, kokevat he toimivansa esimiehinä vahvan asiantuntemuksen kautta perustellusti havaiten ympärillä tapahtuvia asioita paremmin. Aluejohtajat itse kokevat yhteistyön olevan heidän toimenkuvansa voimavara: hyviä toimintamalleja ja ratkaisuja ongelmiin rakennetaan yhteistyössä (Häkkinen 2013, 26). Päätettäviä asioita ja ratkaistavia ongelmia koulutuksen kentällä tulee aluejohtajille vastaan päivittäin paljon, jolloin tehtävien hoitaminen yhdessä sekä alaisten että tuotantoyksikön johdon kanssa on luontaista. Aluejohtajat toivovat kokemustensa perusteella vielä lisää aikaa heidän keskinäisen, kollegiaalisen yhteistyönsä toteutumiselle, jotta päätöksenteko olisi alueellisesti yhtenäisempää (Häkkinen 2013, 34).

2.5.3 Aluejohtajat luomassa ja ylläpitämässä vuorovaikutussuhteita

Aluejohtajat toimivat oman alueensa koulujen kanssa yhteistyössä päivittäin, tuoden heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan esille yhteisissä kehittämis- ja suunnittelukokouksissa tuotantoyksikön johdolle. Lisäksi he toimivat tehokkaassa vuorovaikutuksessa kaupungin eri toimialojen ja yksikköjen kanssa. Heidän työtehtävänsä ovat varsin joustavia ja liikkuvia. Aluejohtajilla on mahdollisuus myös säädellä paljon omaa työtään priorisoiden tehtäviä vaatimusten mukaisesti. Aluejohtajat toimivat koulujen rehtoreiden kanssa tiiviissä yhteistyössä. Kandidaatintutkimani tekemieni haastattelujen perusteella (Häkkinen 2013, 26) aluejohtajien esimiesrooli rakentuu alaisten kanssa vuorovaikutuksessa ikään kuin vertaisten johtamisena,

jolloin vuorovaikutus koostuu usein myös hyvin arkisista asioista, pienempien asioiden järjestämisestä suurten päätösten tekemisiin. Vertasin kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013, 26) aluejohtajuuden ilmiötä Hämäläisen ym (2002, 43) kuvailemaan rehtorin ”vertaisten johtaja”-rooliin: vertaisten johtaja on yleensä hankkinut samantasoisen koulutuksen alaistensa kanssa ja näin ollen myös hierarkkinen esimies-alaisasetelma hälvenee. Johtajan arkinen toiminta näyttäytyy tällöin monialaisena, jaettuna, yhteistyössä alaisten kanssa suoritettavana toimintana. Aluejohtajuudessa tämä ilmiö näkyy siten, että alaiset kutsuvat aluejohtajia osallistumaan esimerkiksi koulun arkisiin tapahtumiin, kuten kodin ja koulun yhteistyötoimiin vanhempainiltojen ja oppilasneuvotteluiden muodossa (Häkkinen 2013, 27). Alaiset kokevat aluejohtajan enemmänkin kollegana, vertaisena, kuin hierarkisesti korkeampana esimiestahona. Tämä kuvaamani ilmiö on myös kytkeytyvä aluejohtajien uuden toimenkuvan kehittymisprosessiin: toimenkuvan alkuvaiheissa etsitään vielä pitkään työn todellisia prioriteetteja ja pohditaan todellista paikkaa hallintojärjestelmässä. Sitä tekevät kandidaatintutkielmani haastattelujen (Häkkinen 2013, 24) mukaan sekä aluejohtajat, heidän alaisensa ja koko organisaatio. Uusi toimintamalli toimii vielä ikään kuin liminaalitulassa, joka heijastuu vuorovaikutussuhteissa ryhmän yhteisöllisessä hierarkiassa: aluejohtajien toimenkuva muuntuu ja jäsentyy toiminnassa paremmaksi. Myös esimiesasetelmaa koulun johtamisjärjestelmässä suhteessa organisaatiomallin toimijoihin sekä alaisiin haetaan vielä. Vuorovaikutussuhteet rakentavat johtajuutta ja toimenkuvaa kokonaisvaltaisesti, sillä vuorovaikutusprosessissa tulee vastaan paljon uusia, opittavia asioita.

2.5.4 Aluejohtajat rehtorin työn tukena

Aluejohtajat toimivat kokemustensa mukaan joustavasti alueensa kaikki opetuksen järjestäjät (koulut ja päiväkodit) huomioon ottaen (Häkkinen 2013, 23). Koska he toimivat perusopetuksen hallinnossa, mutta ovat samalla päivittäin tekemisissä kentän alaisten kanssa, pystyvät he toimimaan tässä välitulassa monipuolisesti toiminnassa ja molemminpuolisessa tiedotuksessa. Kaikilla aluejohtajilla on vahva rehtorikokemustausta, ovat koulun johtamisen ja kehittämisen asiat tuttuja. Sen vuoksi aluejohtajien on helppo aloittaa yhteistyö alueiden koulujen rehtoreiden kanssa. Aluejohtajat toimivat rehtoreidensa esimiehinä heidän kokemustensa perusteella selkeämmin ja keskitetymmin, sillä aikaisempaan aluerehtorijärjestelmään verrattuna aluejohtajat ovat irroittautuneet kouluista perusopetuksen hallintoon, siirtyen jäsennellympään tehtävänkuvaan. (Häkkinen 2013, 25.). Aluejohtajat ovat myös näin paremmin saavutettavissa olevia esimiehiä. Aluejohtajat haluavat itse olla aktiivisessa yhteistyössä kentän toimijoiden kanssa ja he pitävät

tärkeänä, että heidän toimenkuvansa ajateltaisiin rehtoreiden työtä jakavana ja helpottavana. He ajattelevat myös aikaisemman rehtorikokemustaan olevan yksi luottamusta luova tekijä toiminnassa ja päätöksenteossa. He kokevat tuntevansa oman alansa työkokemuksensa myötä niin hyvin, että johtamistoimet ovat paremmin perusteltuja (Häkkinen 2013, 27). Lisäksi he pystyvät samaistumaan alaistensa työhön ja niissä esiintyviin ongelmiin, koska ovat itse toimineet koulun johtajina pitkään. Aluejohtajat sanoivat alaisten ilmaisseen työn aikana paljon koulun käytäntöihin perustuvia toiveita toimenkuvalle: aluejohtajan tukea halutaan koulun päätöksentekoon ja opetuksen järjestämiseen liittyviin asioihin (Häkkinen 2013, 29). Aluejohtajat kokevat työnsä tukevan koulun kehittämistä. Yhteistyössä rehtorien kanssa he kokevat tekevänsä työtä lapsia varten, pitäen kasvatuksen perustehtävää kirkkaana mielessä. Aluejohtajat haluavat yhteistyössä rehtoreiden kanssa luoda yhteisiä visioita sekä olla yhteisesti vastuussa lasten ja nuorten kasvun tukemisesta. Toteuttaessaan yhteistyötä alueellisesti kentän kanssa, aluejohtajat toivovat päätöksenteolta yhteneväisyyttä ja perusteltavuutta, jolloin päätöksenteko palvelee parhaiten sekä henkilöstöä että oppilaita (Häkkinen 2013, 34). Yhteistyö ja kokemusten reflektointi rehtoreiden kanssa auttaa muodostamaan syvempää ymmärrystä ja luottamusta. Aluejohtajat toimivat rehtoreiden työn tukena haastattelujen perusteella (Häkkinen 2013, 32) kollegiaalisuuden idean mukaisesti, sillä he ovat työkokemustaan vuoksi varsin tietoisia rehtoreiden toimenkuvan haasteista ja he haluavat muodostaa molemminpuolisen, luotettavan vuorovaikutussuhteen.

2.6 Toimintasääntö aluejohtajajärjestelmän ohjaajana

Tutkimuksessani perusopetuksen aluejohtajien strateginen toimintaympäristö on Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuotantoalue. Koin aiheelliseksi käyttää aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden, toimintaympäristön sekä aluejohtajalta edellytettävien työtehtävien määrittelyssä Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuotantoalueen toimintasääntöä, joka on astunut voimaan 1.9.2013 alkaen. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuotantoalueen toimintasääntö (1.9.2013, 1§) määrittelee toimintaympäristön periaatteiksi hyvän palvelun, yhdessä tekemisen, vastuullisuuden ja aloitteellisuuden. Toimintaa ohjaavat turvallisuus, arvostus, luovuus ja osallisuus. Perusopetuksen osalta tuotantoalue vastaa perusopetuslain mukaisten palveluiden, perusopetuksen, perusopetuksen järjestämän lisäopetuksen, maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen, sairaalaopetuksen sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä. Lisäksi tuotanto-alueen vastuuseen kuuluu osa erityisen esiopetuksen järjestämisestä. Toimintasäännön (1.9.2013, 2§) mukaan tuotantoalueen

yhteiset henkilöstö-, talous-, suunnittelu-, raportointi- ja kehittämispalvelut mahdollistavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aluetoiminnan, jota toteutetaan ja johdetaan kolmella alueella (läntinen, keskinen ja itäinen alue). Aluetoiminnan toteuttamista ja johtamista tuetaan hallinnon prosessien kautta, joita ovat tasa-arvoinen kasvatus ja opetus aluetoiminnassa, strategia ja kehittäminen sekä kasvatus- ja opetussuunnitelmatyö. Perusopetuksen aluejohtajat toimivat organisaatiohierarkiassa tuotantojohtajan alaisuudessa, johtaen koko perusopetuksen aluetoimintaa. Toimintasäännössä (1.9.2013, 3§) on määritelty myös perusopetuksen aluejohtajaa koskevat työtehtävät. Jotta pääsisin tarkastelemaan aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuutta tutkimuksessani, ovat aluejohtajalle asetetut työtehtävät olennainen osa aluejohtajuuden toiminnan määrittämistä, sillä vaikuttavuus tulee esiin työssä suoritettavan toiminnan kautta.

Perusopetuksen aluejohtaja

- 1) johtaa alueen perusopetusta, tuen koordinointia ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa
- 2) vastaa aluetoiminnan toiminta- ja vuosisuunnitelman, perusopetuksen opetussuunnitelman ja palvelusopimusten tavoitteiden toteuttamisesta
- 3) vastaa alueen kehittämissuunnitelmien laadinnasta, toteuttamisesta ja toiminnan arvioinnista
- 4) vastaa talouden suunnittelusta, seurannasta, resurssin tarpeen arvioinnista ja kohdentamisesta aluetoiminnassa
- 5) vastaa alueen oppilaaksi oton koordinoinnista ja tuen rakenteista
- 6) vastaa alueen henkilöstön täydennyskoulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnin johtamisesta
- 7) vastaa ja toteuttaa yhteistyötä alueen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa
- 8) osallistuu alueen palveluverkon kehittämiseen
- 9) toimii alueen rehtoreiden lähiesimiehenä
- 10) vahvistaa yhteistyössä muiden aluejohtajien kanssa perusopetustoiminnalle toimintaohjeen alueensa osalta
- 11) suorittaa muut tuotantojohtajan määräämät tehtävät.

Aluejohtajien johtamistyötä ohjaavat toimintasäännön (1.9.2013, 5§) mukaan ensisijaisesti organisaation arvot, jotka määritellään Tampereen kaupungin kaupunkistrategiassa. Tampereen kaupunkistrategia 2025 ”Yhteinen Tampere – näköalojen kaupunki”, hyväksyttiin valtuustossa 19.8. 2013: ”Päivähoidon ja perusopetuksen tuotantoalueen johtaminen perustuu kaupunkistrategiassa määriteltyihin arvoihin ja kaupunkistrategiasta johdettuihin lasten ja nuorten kasvun tukemisen

palvelustrategioihin sekä päivähoiton ja perusopetuksen tuotantostrategioihin. Johtamisessa noudatetaan kaupungin hyvää johtamis- ja hallintotapaa.” Johtaminen ja päätöksenteko toteutuvat johtoryhmätyöskentelyssä, johon kuuluu aluejohtajien lisäksi tilaaja- ja tuottajaryhmän edustajia, kuten tuotantojohtaja, kasvatus- ja opetuspäällikkö, kehityspäällikkö, henkilöstöpäällikkö, talouspäällikkö sekä nimettyjä henkilöstön edustajia. Tutkimukseni aineistonkeruulomake pohjautuu kandidaatintutkielmastani sekä kaupungin asiakirjoista saadun tiedon lisäksi toimintasäännön määräyksiin, kuten edellämainittuihin aluejohtajien työtehtäviin sekä toimintaympäristölle asetettuihin ohjeisiin. Tällöin tutkimuskysymykseni kohdistuvat täsmällisesti tutkittavaan vaikuttavuuden ilmiöön. Kun aineisto kerätään tarkoituksenmukaisilla kysymyksillä, saadaan mitattua, arvioitavaa tietoa ilmiöstä analysoimalla tuloksia (Felbinger 1989, 12).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 *Kvantitatiivinen tutkimus*

Kvantitatiivinen tutkimus perustuu positivistiseen, objektiiviseen perusnäkemykseen, jossa tutkittavana olevan todellisuus pidetään objektiivisena ja tutkijaan nähden ulkopuolisena, jolloin pohdinnat tulee perustaa ainoastaan tutkimuksessa kerättyyn evidenssiin. (Raunio 1999, 96–97.) Kvantitatiiviseen tutkimukseen liitetään monia nimityksiä, kuten hypoteettis-deduktiivinen, experimentaalinen tai positivistinen tutkimus, mutta kvantitatiivista ajattelutapaa kuvaa hyvin loogiseksi positivismiksi nimetty filosofinen suuntaus, joka korostaa, että kaikki tieto on peräisin suorasta aistihavainnosta ja loogisesta päättelystä, perustuen näihin havaintoihin. (Hirsjärvi ym. 2007, 135.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeinen piirre on syyn ja seurauksen laki, jota Töttö (2005, 112–115) kuvailee kausaliiteetin ja korrelaation suhteilla. Raunio (1999, 98) kuvailee kvantitatiivisen metodologian käyttävän deduktiivista logiikkaa, jossa testataan teoriasta johdettuja, syy-vaikutus-suhteita koskevia hypoteeseja. Tutkimuksen myötä esiin nousevat, teoriaa tarkentavat yleistykset tekevät Raunion (1999, 98) mukaan yksittäisten ilmiöiden selittämisen ja ennustamisen mahdolliseksi. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan Raunion (1999, 99) mukaan edetä tutkimuskohteen empiirisestä aineistosta teoreettisiin yleistyksiin, kvalitatiivisen tutkimuksen toimiessa pääsääntöisesti aineistolähtöisenä. Heikkilän (2004, 17) mukaan kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus vastaa kysymyksiin mikä, missä, paljonko ja kuinka usein. Kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisenä piirteenä on numeerisesti suuri, edustava otos ja ilmiöiden kuvaus numeerisen tiedon pohjalta (Heikkilä 2004, 17).

Kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä on esimerkiksi erilaiset kyselylomaketekniikat (Eskola & Suoranta 1998, 14). Heikkilä (2004, 16) nimeää kvantitatiivisen tutkimuksen tilastolliseksi tutkimukseksi, jonka avulla selvitetään esimerkiksi standardoitujen kyselylomakkeiden avulla lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä tai eri asioiden välisiä riippuvuuksia. Esimerkiksi survey-tutkimus, joka omassakin tutkimuksessani on pääasiallinen aineistonkeruuväline, on suunnitelmallinen kyselytutkimus, jossa tieto kerätään valmiiksi jäsennellyillä lomakkeilla (Holopainen & Pulkkinen 2012, 21). Kvantitatiivista tutkimusta

tehdessä on tärkeää määrittää tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet ja operationalisoida ne tilastollisesti käsiteltävään muotoon. (Hirsjärvi ym. 2007, 136.) Käsitteet voivat muodostua esimerkiksi teoreettisen viitekehyksen perusteella, sillä Hirsjärven ym. (2007, 138) mukaan teoria järjestää ja luo uusia ideoita, selityksiä ja ennusteita sekä tuo esille ongelmia. Raunio (1999, 98) mukaan kvantitatiivinen tutkimus perustuu niin sanottuun staattiseen tutkimusasetelmaan, jossa käsitteet, muuttujat ja hypoteesit pysyvät kiinni lyötyinä koko tutkimuksen ajan.

Kvantitatiivista tutkimusta arvostellaan usein pinnallisuudesta, koska tutkija ei pääse syventymään riittävästi tutkittavien maailmaan (Heikkilä 2004, 16). Aikaisemmin Raunioon (1999, 98) viittaamani kvantitatiivisen tutkimuksen staattisen tutkimusasetelman perusta voi olla myös uusien ilmiöiden löytämistä rajoittavaa, sillä tutkijan ei kuulu asettua teoriasta johdettujen hypoteesien ulkopuolelle. Kvantitatiivista aineistoa ei käytetä uusien teoreettisten ideoiden keksimiseen, vaan ennakkoon asetettujen hypoteesien paikkaansapitävyyden testaamiseen. (Raunio 1999, 98.) Kvantitatiivinen tutkimus on tällöin kontekstivapaa (Raunio 1999, 100, jolloin aineistosta saadut tulokset voidaan siirtää yleistettäväksi johonkin toiseen ympäristöön. Kvantitatiivisen tutkimuksen perusasenne on selittää ymmärtämisen sijaan, olla objektiivinen subjektiivisen sijaan, niin kuin esimerkiksi Hakala (2010, 12) tai Eskola ja Suoranta (1998, 14) kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen eroja tarkastellessaan toteavat.

3.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivista tutkimusta on yleensä vertailtu – ja kritisoituakin – kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalla ”pehmeäksi” tutkimukseksi, jossa tutkija saa mahdollisuuden joustavan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Eskola & Suoranta 1998, 20), tietynlaiseen vapauteen. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus, että todellisuus on moninainen ja kokonaisvaltainen. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Varto (2005, 15) kuvaa laadullisen tutkimuksen vaatimuksia osuvasti ”ihmisen erityislaadun ja sen huomioon ottamisesta”, jossa sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneet samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen. Raunio (1999, 227–229) määrittelee kvalitatiivisen tutkimuksen perustan olevan ihmistieteen metodologisissa peruslähtökohdissa, jossa tutkimuskohteet ovat inhimillisten arvojen jäsentämiä, antipositivistisen ydinnäkemyksen kautta tutkittuja, subjektiivisia kohteita, jotka tuottavat tietoa sosiaalisen ilmiöiden merkityksellisestä luonteesta.

Toisin kuin edellä kuvaamassani kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voida varsinaisesti rakentaa argumentaatiota yksilöiden eroihin tai tilastollisiin

yhteyksiin (Alasuutari 1994, 29). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pikemminkin kyse erilaisista havainnoista, niiden tarkastelusta, pelkistämisestä, yhdistelemisestä, arvoitusten ratkaisemisesta. (Alasuutari 1994, 30.) Kvalitatiivista tutkimusprosessia teemoittaa subjektiivisuus: se, miten sekä tutkittavat että tutkija ovat osallisia ilmiöön ja sen ympärillä vallitsevaan todellisuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 16–17.) Kvalitatiivisessa analyysissä tarkastellaan ilmiötä kokonaisuutena, Hirsjärven ym. (2007, 157) mukaan pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita, kun kvantitatiivinen tutkimus todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Alasuutari (1994, 33) kuvaa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen analyysin eroa niin, että kvalitatiivisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoaa säännön, kun taas kvantitatiivisessa analyysissä puhutaan enemmistö- ja vähemmistölukumääristä.

Hirsjärvi ym. (2007, 160) nimeää kvalitatiivisen tutkimuksen tyypilliseksi piirteeksi myös induktiivisen analyysin, jossa tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja. Sen vuoksi lähtökohtana ei ole Hirsjärven ym. (2007, 160) mukaan kvantitatiivisen tutkimuksen mukainen teorian tai hypoteesien testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Kuten Raunio (1999, 227) kertoo, kvalitatiivisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa on kyse ”ymmärtämisestä”, joka poikkeaa kvantitatiivisen, luonnontieteellisen metodologian ”selittävästä” lähtökohdasta. Kun ilmiötä ymmärretään ja aineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti, ovat tutkimustuloksetkin kontekstisidonnaisia. Suoranta ja Eskola (1998, 21) puhuvat ”lähikäsituksesta”, jolloin tiedon tuotto tapahtuu subjektiivisesti yksittäisistä tapauksista käsin. Kiviniemi (2007, 70) puhuu kvalitatiivisesta tutkimuksesta prosessina, jossa subjektiivisuus ja inhimillisyys aiheuttavat sen, että näkökulmat, ymmärrys ja tietoisuus kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Kun aineistonkeruumenetelmät vievät lähemmäs tutkittavaa kohdetta, voivat tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja ongelmatkin täsmentyä. (Kiviniemi 2007, 70.) Kvalitatiivisen tutkimuksen prosessinomaisuus korostuu aineistolähtöisyyden kautta, sillä se toimii Kiviniemen (2007, 74) mukaan teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Jo aiemmin kuvaamani kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen induktiivinen ajattelu on aineistolähtöisyyden ydin: se mahdollistaa teorian edelleen kehittämisen, koska yleistyksen nousevat havaintokokemukseen perustuvista tiedoista. (Raunio 1999, 125–126.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on lupa löytää lainomaisuuksia yksittäisiä asiantiloja kuvaavista havainnoista, kunhan lainomaisuuksia pidetään ontologisesti reaalina, objektiivisen todellisuuden perusmääreisiin kuuluvina (Raunio 1999, 127). Tämän vuoksi Raunio (1999, 127) kirjoittaa, että esimerkiksi tiedeyhteisön aikaisemmin tehdyt tutkimukset ja muodostuneet teoriat ovat tukena kvalitatiivista tutkimusta toteuttaessa.

Kvalitatiivisen tutkimusperinteen kritiikki kohdistuu yleisesti tutkimuksen perimmäisiin kysymyksiin siitä, mikä on oikeaa ja todellista tietoa, niin sanottua normaalitiedettä, kuten Eskola ja Suoranta (1998, 27) pohtivat metodologisten paradigmojen historian murroksesta puhuessaan. Eskola ja Suoranta (1998, 27) kuvaavat tieteenfilosofisen murroksen vallinneen kasvatustieteessä maailmansotien aikana. Tällöin kiistanalaisia kysymyksiä, kuten edetäänkö tutkimuksessa teoriasta empiriaan vai empiriasta teoriaan tai mikä on yleisimmin maailman aistimellisen ja rationaalisen heijastamisen suhde, spekulointiin suuresti. Tänä päivänä voidaan kuitenkin puhua pikemminkin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen toisiaan täydentävistä ominaisuuksista (Hirsjärvi ym. 2007, 131), ei niinkään vastakohdista. Raunion (1999, 341) mukaan metodologinen triangulaatio sopii täydentämään toistensa antamaa kuvaa tutkimuskohteesta.

3.3 Menetelmätriangulaatio aineistonhankinnassa ja -analyysissä

Mixed methodsiksi eli menetelmätriangulaatioksi kutsutaan toimintaa, jossa tutkimusaineiston hankinnassa käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä (Eskola & Suoranta 1998, 69–70), kuten oman tutkimuksen kyselyssä sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia kysymyksiä. Menetelmätriangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä ei tavoiteta riittävän kattavaa kuvaa tutkittavasta kohteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Useaa menetelmää käyttämällä on mahdollisuus parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä usean tiedonhankintamenetelmän kautta saavutetaan pienempi virheellisuuden aste (Brever & Hunter 1989, 19). Monimetodinen tutkimuskäytäntö eli menetelmätriangulaatio voi olla Brannerin (1992, 11) mukaan monen eri metodin käyttöä, jolloin eri metodeja käytetään antamaan eri näkökulmaa tutkittavasta kohteesta. Lisäksi voidaan puhua myös saman metodin käytöstä, jos samaa metodologiaa käytetään useissa eri tilanteissa tutkimuksen kuluessa. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen metodologian käyttö samassa tutkimuksessa on oltava tutkimusongelman kannalta perusteltua, esimerkiksi yksityiskohtaisemman tutkimuksen teon myötä. Kvantitatiivista metodologiaa voi käyttää esimerkiksi tehdessä hypoteeseja, lajitellessa tapauksia ja vertaillessa ryhmiä. Kvalitatiivista metodologiaa voi käyttää kvantitatiivisen rinnalla esimerkiksi täydentämässä määrällisen tutkimusdatan mekaanisia tuloksia, hankkien yksityiskohtaisempaa infoa syvemmältä ilmiöstä. (Branner 1992, 11.)

Käytettäviä tutkimusmenetelmiä valitessa on syytä muotoilla tutkimusongelmat ja -kysymykset ja kehittää teoreettinen hypoteesi ongelman ratkaisuun (Brever & Hunter 1989, 21). Tämän jälkeen tutkijan tulee pohtia, mitkä menetelmät tuottavat parhaita tietoa tuottaen ratkaisuja

tutkimuskysymyksiin ja -ongelmiin. Tutkimuskysymykset on hyvä operationalisoida ymmärrettävästi tutkittavia varten (Brever & Hunter 1989, 33).

Valittaessa useaa eri menetelmää on mahdollista analysoida sosiaalisen ilmiön rakenteita, sisältöjä ja prosesseja enemmän kuin vain yhtä menetelmää käyttäessä (Brever & Hunter 1989, 21). Menetelmällisen triangulaation ajatellaan soveltuvan hyvin tutkimukseen, jossa kerätään tietoa toiminnasta ja sen vaikuttamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Menetelmätriangulaation käyttö on hyvin työlästä, mutta tutkijana koen, että se soveltuu parhaiten tutkimukseni tarkoitukseen, kun tarkastelen aluejohtajajärjestelmän toiminnan vaikuttavuutta.

Brannen (2004, 312) muistuttaa, että työskennellessä kvalitatiivisesti ja kvantitatiivisesti, on otettava huomioon että kvalitatiivinen tutkimus kohdistuu sanoihin ja niistä muodostuviin merkityksiin kun taas kvantitatiivinen tutkimus näyttää numeroin yleistävää käyttäytymistä. Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta on hyvä hyödyntää tutkimusprosessin eri vaiheissa (Brannen 2004, 317). Tutkimukseni kvantitatiivinen osuus painottuu tutkimuksen aineistonkeruussa kyselyn suljettuihin kysymyksiin, jonka avulla muodostan yleistä käsitystä tutkittavien kokemuksista aluejohtajajärjestelmästä. Käytän kvantitatiivisten kysymysten määrittämiseen aluejohtajajärjestelmälle kunnallisesti asetettuja työtehtäviä, aluejohtajien itse kandidaatintutkielmassani kertomia kokemuksia toimenkuvastaan sekä kaupungin perusopetuksen hallinnon kertomia tietoja aluejohtajajärjestelmästä. Tutkimukseni kvalitatiivinen osuus näyttäytyy kyselyssä avoimina kysymyksinä, jotka syventävät tietoa kvantitatiivisista, suljettujen kysymyksistä ja avaavat myös enemmän tutkittavien kokemuksia sekä ilmiölle luomiaan merkityksiä. Käytettäessä sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä tutkimuksen luotettavuus ja tulosten tarkoituksenmukainen muotoilu paranee (Brannen 2004, 319).

Useita menetelmiä käytettäessä tutkijan on syytä tarkastella niistä saatuja aineistoja Brewerin ja Hunterin (1989, 30–31) mukaan ”terveellä skeptisyydellä”, sillä erilaiset aineistot antavat usein myös erilaista informaatiota ja voivat olla ristiriidassa toisiinsa nähden. Omassa tutkimuksessani otan aineiston analyysivaiheessa huomioon käyttämäni menetelmätriangulaation niin, että analysoin kvantitatiiviset, suljetut kysymykset kvantitatiiviseen sisällönanalyysiin soveltuvalla SPSS-analytics -ohjelmalla. Kvantitatiivisessa analyysissä suljetuista kysymyksistä tehdään muuttujia, jotka saavat tiettyjä arvoja vastausten mukaisesti. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt kysymyksissä ja väittämissä Likertin asteikkoa, jossa muuttujan saama arvo 1 on ”täysin eri mieltä, vastaavasti muuttujan arvon 5 ollessa ”täysin samaa mieltä”. Suljettujen kysymysten analyysin tapahtuessa mekaanisesti, myös analyysin antamat kvantitatiiviset tulokset esiintyvät tulosten tarkastelussa erilaisina taulukkoina, joiden sisältöä olen avannut sanallisesti.

Kvalitatiiviset, avoimet kysymykset olen käsitellyt valitsemani fenomenologisen tutkimusmetodisen tarkastelun kautta mukailemalla Perttulan (2000) esittelemää fenomenologista aineiston tyypittelymallia.

3.4 Fenomenologia tutkimusmetodina

Tutkimusmetodikkaa valitessa on tärkeää miettiä, millä tavoin aiheeseen saa mielenkiintoisen lähestymistavan ja todennäköisesti tärkeitä tuloksia, joita voi raportoida (Morse 2004, 493). Kun tutkin kandidaatintutkielmassani fenomenologisesti aluejohtajien kokemuksia ja käsityksiä omasta toimenkuvastaan, koin mielekkäänä jatkaa siirtymällä tarkastelemaan samaa ilmiötä aluejohtajien kanssa työskentelevien ihmisten kautta. Arvioin aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuutta järjestelmän toimintaympäristössä olevien ihmisten mielikuvien, syntyneiden kokemusten kautta.

Hermeneuttisella epistemologialla on kasvatustieteellisessä metodologiassa merkittävä asema (Usher 1998, 18), sillä sosiaalitieteissä tieto koostuu myös tulkinnoista ja merkityksistä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ihmisen oppiminen ja tämän myötä kokemuksellisuus on suuressa osassa tutkimuksen kenttää. Tämän vuoksi kokemukselliset tutkimusmenetelmät ovat suuressa osassa kasvatustieteellistä tutkimusta. (Scott 1998, 52.) Hermeneuttinen epistemologia on saanut aikojen saatossa osakseen paljon kritiikkiä tieteellisyydestään, sillä luonnontieteitä on pidetty oikean, luotettavan tiedon saamisen väylänä. (Usher 1998, 18.) Usher lainaa hermeneutiikan puolustukseksi Gadamerin (1975) ajatusta, jonka mukaan tietoa ei voida rajoittaa ainoastaan rationaalisesti saataviin tuloksiin, ihmiselämän ja historian ulkopuolelle. Gadamerin (1975) mukaan luonnontieteelliset menetelmät eivät voi tarjota kaikkea saatavilla olevaa totuutta, sillä rationaalinen tieto on abstraktia, universaalia, joka ei ota huomioon historiaa ja kontekstia, jossa toiminta tapahtuu.

Sosiaali- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa hermeneuttinen epistemologia tarkastelee sosiaalisia käytänteitä (Usher 1998, 18). Tällöin oletetaan, että ihmisen toiminta on merkityksellistä ja toimintaa pitää tulkita sekä ymmärtää omassa sosiaalisessa kontekstissaan. Usher (1998, 18–19) kertoo, että tällöin tutkija etsii merkityksiä ihmisen toiminnassaan luomista skeemoista tai viitekehyksistä. Toisin kuin luonnontieteissä, sekä tutkija että tutkittava voi tehdä tulkintoja toimintaympäristössään (Usher 1998, 19). Hermeneuttisessa epistemologiassa paradigma edellyttää, että tutkija kiinnittää vakavaa huomiota kysymyksiin, jotka koskevat merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä (Varto 2005, 88). Tähän liittyy ongelmallisena tutkijan oma luontainen tapa mieltää oma kokemus kelpona kriteerinä tulkinnessa. Tutkimuskohteesta pitää tällöin pystyä Varton (2005,

89) mukaan irroittautumaan, sillä tutkimuskohde on aina toinen kuin mitä tutkija ”minänä” ajattelee.

Tutkimukseni metodologiset lähtökohdat pohjautuvat fenomenologiaan, joka on osa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmetodologian kokonaisuutta (Laine 2010, 28.) Fenomenologia on kiinnostunut siitä, mitä ihmisen tajunta on, miten se rakentuu ja toimii sekä millaisista kokemuksista tajunta koostuu (Perttula 2000, 429). Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2010, 28). Fenomenologian isänä pidetään Edmund Husserlia, joka on määritellyt fenomenologian tarkastelevan ilmenevää asettamatta sitä kuitenkaan olevaksi, jolloin asioiden muodostumisen prosessit ja niissä esiintyvä subjektiivisuus tulee näkyvästi tarkasteltavaksi. (Husserl 1995, 16.) Fenomenologisessa lähestymistavassa painotetaan toimijoiden luomaa sosiaalista todellisuutta (Scott 1998, 64). Fenomenologiassa on pyritty eroon sellaisista tutkimuksen muodollisista piirteistä, jotka ovat omiaan johtamaan tutkijaa kiinnittämään huomionsa vain ennen tutkimusta tuntemaansa teoreettiseen tai menetelmälliseen tietoon tai symbolismiin (Varto 2005, 135). Tällöin tutkijan ennakkoluuloton havainnointi saa suuremman merkityksen tutkimuksessa. Laadullisessa, fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimus tapahtuu ihmisten elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii (Varto 2005, 34). Tällöin tutkimuksessa fokusoituu ymmärtämisen rakenteet, joka on samankaltainen kaikissa niissä tapauksissa, joissa ihminen yrittää ymmärtää omaa tai toisten kokemusta, ihmisten laajempia aikaansaannoksia (kuten hallinnollisia rakenteita) tai yhteisön toimintatapoja (Varto 2005, 35). Perttula (2000, 429) kertoo hermeneuttisen fenomenologian näkökulmasta ilmiön tutkimuksen tulkinnalliseksi. Varton (2005, 134) mukaan fenomenologiassa on erityisesti kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä asiat.

Fenomenologiassa keskeisintä on Husserlin mukaan olevan poistaminen voimasta, jolloin jäljelle jäävät ilmiöt (Phänomene) ja niiden väliset suhteet (Husserl 1995, 17). Husserl (1995, 33–34) painottaa luonnollisen ajattelutavan merkitystä fenomenologisen filosofian perustana. Suomalaisista fenomenologian tutkijoista Varto (2005, 136) kuvailee fenomenologisen tarkastelun lähtevän liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä, jotka tutkija on saanut aineistossa. Yksittäisten ilmiöiden tutkiminen sisältää Varton (2005, 136) mukaan vaikeimman osuuden koko menetelmää, oivaltavan havainnoimisen. Tämä tapahtuu ilman ennakkoluuloja irtaantuen ennakkoasetuksista. Aineiston kuvailun voi tehdä vasta havainnoimisen ja tämän erittelyn jälkeen (Varto 2005, 137). Kuvailussa pitää ottaa Vartoa (2005, 137) mukailen huomioon ilmiöön sopivien yleiskäsitteiden etsiminen ja

laadullisen yleisen erottaminen siitä satunnaisesta aineksesta, joka kuuluu jokaiseen aineistoon. Tärkeää onkin muistaa, että tulkittava ilmiö on esimerkkinä yleisestä. Seuraavana vaiheena on Varton (2005, 139) mukaan ilmiön ilmenemisen tutkimisen vaihe. Tutkija voi joko pakottaa ilmiön esille esimerkiksi luokituksin, mutta hän voi myös tutkia ilmiötä sellaisena kun se tulee esille. Jälkimmäinen on Varton (2005, 139) mukaan fenomenologisen tavan mukaista. Ilmiön ilmeneminen voi olla selkeää tai epä johdonmukaista. Tutkija tekee ratkaisut ilmiön olemassaolon kysymyksiin.

Fenomenologisesti analysoituna aineistosta ilmenee sosiaalisia käytänteitä, yhteisössä vallitsevia merkityksiä ja asioiden välisiä suhteita. Tutkijan on fenomenologisessa analyysissä mentävä syvemmälle sisälle itse ilmiöön ja rohkeasti osattava nähdä sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka aidosti liittyvät erittelyn antamaan tietoon kooten sitä tai selvittäen siinä olevat epävarmat kohdat (Varto 2005, 142). Perttula (2000, 431) kertoo fenomenologisen analyysin lähtevän etsimään yleistä tietoa yksittäistapauksien kautta, katsoen kontekstisidonnaisesti ilmiötä sen elämismaailmassaan. Fenomenologisen analyysin vaiheissa Perttula (2000, 434) tähdentää yksikökohtaisten merkitysverkostojen jakoa merkityssuhteisiin, jolloin tutkimusaineistosta erotetaan tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä, itsenään ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Merkityssuhteista saa koottua yhteen sisältöalueita, joihin useammat eri merkityssuhde-ehdotelmat sisältyvät. Sisältöalueiden muodostuttua tutkija pystyy jäsentelemään ehdotelmia yleiseksi merkitysverkostoksi, joista tutkija voi Perttulan (2000, 439) mukaan poimia tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen tiedon. Perttulan kuvaama menetelmä on samankaltainen kuin edellä kuvaamani Varton selittämä fenomenologisen analyysin kulku.

Eskola ja Suoranta (1998, 44–45) kertovat merkitysten viittaavan ihmisen ominaiseen olemassaolon tapaan. Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisprosessin ja merkitysyhteyden kautta. Merkitysyhteydet rakentavat erilaisia skeemoja tai opittuja tapoja hahmottamaan kohtaamiamme asioita. Kokemusten ja käsitysten luomat merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde (Laine 2010, 29). Laine korostaa myös fenomenologisen merkitysteorian sisältävän ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen (2010, 29). Aluejohtajajärjestelmässä työtehtävät vaativat tiivistä vuorovaikutusta kaupungin eri toimijoiden ja alaisten kanssa, joten fenomenologisen tarkastelun avulla löydän vaikuttavuuden todellisuuden, joka on luotu yhteisön kuvaamien merkitysten kautta. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei perinteisesti käytetä teoreettisia viitekehyksiä siinä merkityksessä, että tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin tietoisesti jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli (Laine 2010, 35). Omassa tutkimuksessani oleva viitekehys on lähinnä

ymmärryksen tukena aluejohtajajärjestelmän toimintaympäristölle, se ei varsinaisesti määritä aluejohtajajärjestelmää teoreettisena mallina. Laineen (2010, 35) mukaan myös aikaisempiin tutkimuskohteesta saatuihin tutkimustuloksiin, tässä tapauksessa kandidaatintutkielmaani (Häkkinen 2013), pyritään saamaan etäisyyttä, jotta tutkija tulkitsisi tutkimustuloksia objektiivisesti. Tutkimuksessani on kandidaatintutkielmaani verraten täysin eri tutkimusjoukko, jolloin tuloksia on helppo tulkita eri näkökulmasta.

En väitä, että fenomenologinen lähestymistapa on ainoa keino saada aluejohtajajärjestelmän todellisuudesta täsmällistä tietoa. Tutkimusmetodi tuntui luontevalta keinolta saada haluamaani tietoa tutkittavasta kohteesta, sillä vaikuttavuuden arvioinnissa haluan saada tietoa ihmisten muodostamista merkityssuhteista ja kokemuksista aluejohtajajärjestelmän toiminnasta.

3.5 Merkityssuhteet fenomenologisessa tutkimuksessa

Organisaation sisällä ihmisten tuottamat merkitykset ohjaavat sekä heidän omaansa, organisaation muiden jäsenten ja viime kädessä koko organisaation toimintaa (Puutio 2002, 6). Jotta organisaation toimintaa voidaan kehittää, ovat organisaation diskurssissa ilmenevät merkitysrakenteet ratkaisevia ja niihin tulee kiinnittää erityistä huomiota (Puutio 2002, 6). Tästä syystä tutkimuksessani on aiheellista määritellä merkityssuhteiden osuutta tutkimustulosteni keskeisenä tekijänä. Koska tarkastelen fenomenologisesti aluejohtajajärjestelmästä ihmisille syntyneitä kokemuksia ja käsityksiä, on tulosten kautta saavutettava todellisuuden luonne rakentunut organisaation sisäisten merkitysten kautta sosiaalisessa diskurssissa. Puutio (2002, 13) mainitsee, että viime kädessä organisaatio saa muotonsa jäsentensä mielessä. Tutkimukseni tarkoitus on avata kokemusten sekä käsitysten synnyttämiä mielikuvia ja merkityssuhteita aluejohtajajärjestelmästä.

Merkitys on tulkintaa siitä, miten asiat tietyllä hetkellä ovat (Puutio 2002, 16). Ihmiset tulkitsevat jatkuvasti ympärillään tapahtunutta muodostamalla merkityssuhteita todellisuudesta, jossa hän toimii (Puutio 2002, 16). Merkitykset ovat Varton (2005, 110) mukaan koko ajan kietoutumassa uusiin suhteisiin ja siten saamassa uutta kokonaisuutta, jossa ne ovat sitä, mitä kulloinkin ovat. Merkityksen ilmiö edellyttää Pikkaraisen (2004, 54) mukaan subjektin, ”elävän olion”, jolla on jokin intentio. Toiseksi tarvitaan objekti eli tämän ”eliön” ympäristössä oleva ”olio”, joka voi olennaisesti vaikuttaa eliön intention toteutumiseen. Merkityksen ilmiön havaitsemiseen Pikkarainen (2004, 54) lisää myös olennaisena ”eliöön” liittyvän aistimus- ja toimintajärjestelmän sekä semioottisen eli merkityksiä tunnistavan ja tulkitsevan järjestelmän.

Tullakseen olevaksi merkitys tarvitsee siis aina subjekti-objekti-suhteen. Pikkarainen (2004, 76) tähdentää myös subjekti-objekti-suhteen erityislaatuista: tätä suhdetta ei voida sinänsä pitää merkityksenä, vaan suhteen tulee olla jollakin erityisellä tavalla olennainen ja vaikuttava subjektille. Subjektin tulee ottaa objektin intentio erityisesti huomioon, jolloin merkitykset ovat juuri niitä asioita, joihin subjektit kiinnittävät objektin toiminnassa huomiota. Merkityksessä kyse on siis subjektiivisesti muodostuneesta informaatiosta.

Kun organisaation sisällä toimitaan, sisältävät jäsenten muodostamat merkityssuhteet myös tunteita, jolloin asioille antamia tulkintoja ei perusteta pelkkiin järkisyihin (Puutio 2002, 17). Todellisuuden muodostavat merkitykset ovat sosiaalisesti konstruoituneita (Alasuutari 1999, 60). Myös organisaation toiminta voi muuttua vastavuoroisesti merkitysten kanssa. Organisaation toimivuuden ja johtamisen kannalta keskeinen kysymys on Puution (2002, 18) mukaan se, miten luoda sellaisia puitteita, jotka auttavat ihmisiä tuottamaan yhteisiä merkityksiä ja liittämään asioita toisiinsa samalla tavalla. Kun tutkin aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuutta, pidän olennaisena asiana sitä, millaisia merkityksiä aluejohtajajärjestelmälle organisaation sisällä luodaan. Organisaation jäsenten muodostamien kontekstisidonnaisten merkityssuhteiden kautta pääsen tarkastelemaan aluejohtajajärjestelmän todellista vaikuttavuutta toimintaan. Kielellisten ilmaisujen merkitys näyttää perustuvan ihmisen mentaalisesti kokemiin ja jäsentämiin sisältöihin (Aaltoila 1989, 20). Kun käytän tiedon saamiseksi aineistotriangulaatiota keräten tutkittavaa aineistoa kvalitatiivista ja kvantitatiivista tietoa yhdistelevän kyselylomakkeen avulla, pääsen syventämään organisaation sisäisessä diskurssissa syntyneitä kielellisen ilmauksen merkityksiä aluejohtajajärjestelmästä. Ihmisten kokemusten ja käsitysten tuottamia merkitysrakenteita tutkiessa on kerättävä aineisto tavalla, joka mahdollisimman vähän häiritsee niitä, ja tulkittaessa tuloksia on otettava huomioon myös kokemus- ja käsityksmaailmassa olevat piilevät käsitykset (Moilanen & Räihä, 2007, 54–55).

3.6 Arviointi tutkimusotteena

Arviointi kytkeytyy erilaisiin toiminnan kehittämisen muotoihin (Virtanen 2007, 13). Arvioinnilla tarkastellaan toimintaa, jolloin arviointi tuottaa viisauden siitä, mitä on tapahtumassa (Virtanen 2007, 12). Arviointitutkimuksen juuret ovat sosiaalitieteissä (Kelly 2004, 523), ajatuksena toteuttaa ihmisluonnolle ominaista piirrettä kehittää toimintaansa ja tehdä maailmasta parempi paikka elää. Arvioinnin keinoin voidaan siis saada palautetta toiminasta.

Sulkunen (2005, 39) kertoo arviointitutkimuksen olevan yhteiskuntatieteissä ja ainakin retoriikan tasolla merkittävä, uusi ilmiö. Sulkunen (2005, 39) määrittelee arviointitutkimuksen luonteen melko epäteoreettiseksi ja -systemaattiseksi. Arviointitutkimuksessa on vaikeaa tehdä selkeää rajanvetoa siitä, millaiset päättelyt ovat päteviä ja millä ehdoilla, sillä arviointi sijoittuu tutkimuksen ja hallinnon tai politikoinnin välimaastoon. (Sulkunen 2005, 41.) Sulkunen (2005, 41) lainaa Michael Scriwen (1997) ajatusta, jonka mukaan arviointitutkimuksesta saattaa olla kehittymässä uudenlainen yhteiskuntatiede, jolla on oma konstruktivistinen tai realistinen epistemologia, omat menetelmät ja tutkimusongelmat. Arviointitutkimuksessa kysytään Sulkusen (2005, 44) mukaan ”Mikä toimii?”. Toimivien, hyvien käytänteiden tunnistaminen vaatii Sulkusen (2005, 44) mielestä pragmaattista ajattelutapaa, sillä ihmisen käyttäytyminen on monien tekijöiden summa. Arviointi tarkastelee sosiaalisen todellisuuden vaikutuksia puolueettomasti ja tunteettomasti. Tähän ilmiöön liittyy Sulkusen (2004, 44) mukaan moraalinen neutraalius, sillä tutkittavan asian tavoitteista pitää täsmällisen arvioinnin saamiseksi olla vahva yksimielisyys.

Arviointitutkimukselle ei ole erikseen määritelty varsinaista tutkimusmetodiikkaa, sitä voi tehdä eri metodien kautta. Arvioinnilla on kuitenkin selkeä tarkoitus saada tietoa ilmiöstä, sen problematiikasta, vahvuuksista ja heikkouksista sekä selvittää kuinka asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. (Kelly 2004, 522; Clarke & Dawson 1999, 12.) Arviointitutkimuksessa on otettava huomioon konteksti, jossa toiminta tapahtuu (Silver 2004). Tällöin arvioinnista saatuja tuloksia voidaan yleistää ainoastaan ottamalla huomioon toiminnan konteksti, ”kehys”, johon toiminta sijoittuu (Silver 2004). Arviointitutkimuksessa tulee Silverin (2004) mukaan ottaa huomioon objektiivisuus, arvioinnin raportointi osallisille, aineistonkeruu tieteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti, tehdä yhteistyötä arviointiprosessissa mukana olevien yhteyshenkilöiden kanssa, keskittyä relevantteihin asioihin, tarkkailla ja reflektoida prosessia, tutkia tulosten onnistumista ja myös projektin epäonnistumisia ja tunnistaa lisäarvioinnin tarpeet. Mikäli arviointia tehdään päätöksentekoa varten, on Silverin (2004) mukaan syytä tarkastella arviointitoimintaa tieteellisen objektiivisesti, jotta saavutettu tieto on rehellistä ja sitä, mitä arvioinnilta on alussa haluttu.

Arviointi jakaantuu tyypillisesti formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Formattiivisen arvioinnin tarkoitus on vahvistaa tai parantaa arvioinnin kohdetta tarkastelemalla kohteen laatua, järjestelmää, prosesseja ja sisältöjä. Summatiivinen arviointi tarkastelee arvioinnin kohteen vaikutuksia tai tuloksia. Tällöin tarkastellaan mitä arvioinnin kohde tuottaa tai mihin se vaikuttaa. (Trochim 2006). Anttilan (2007, 84–85) mukaan summatiivisen arvioinnin käyttäminen on perusteltua, kun halutaan kohdentaa arviointi kokonaistulokseen sekä arvioida tehtyjen

interventioiden vaikutuksia. Oman tutkimuksen arviointiin perustuva tarkastelu on edellisten perustelujen myötä summatiivista, sillä keskityn aluejohtajajärjestelmän tuottamaan vaikuttavuuteen toimintaympäristössään. Summatiivinen arviointi edellyttää huolellista perehtymistä tutkittavaan kohteeseen sekä kykyä ymmärtää ja suhteuttaa saatuja tuloksia laajempaan kontekstiin. Anttila (2007, 85) täsmentää, että summatiiviselta arvioinnilta edellytettävän uskottavuuden ja luotettavuuden vuoksi kaikki arviointiin vaikuttavat tulkinnat on perusteltava.

Felbinger (1989, 3-7) on määritellyt arviointitutkimuksen tyypit neljään eri kategoriaan: Toiminnan arviointiin (Process Evaluations), vaikuttavuuden arviointiin (Impact evaluations), päätöksenteon arviointiin (Policy evaluations) ja arvioitavuuden arviointiin (Metaevaluations). Arviointitutkimusta hyödynnetään usein päätöksentekoprosessien tukena, jolloin arviointitutkimuksen on syytä olla hyvin valmisteltu ja rakennettu, jotta sitä pystytään hyödyntämään toiminnan kehittämisessä. (Felbinger 1989, 7.) Tutkimuksessani käytän vaikuttavuuden arvioinnin teoriaa, koska tarkasteluni kohdistuu toiminnan koettuun sisältöön ja toimintaprosessien vaikuttavuuden kokemuksiin. 2000-luvun alussa arviointi on vahvistunut Suomessa osaksi hallinnollista ja ammatillista toimintakulttuuria. Tähän on osittain vaikuttanut tuloksellisen toiminnan tehostuminen ja poliittiset päätöksenteot. Julkisen toiminnan arvioinnissa on otettava huomioon politiikka ja julkisten asioiden hoitaminen. Koska teen tutkijana kuntaorganisaatiossa toimivan järjestelmän vaikuttavuuden arviointia, on minun Virtasen (2007, 16) mukaan kerättävä aineistoa, pohtia sen olemusta, analysoida sitä ja tehdä havaintojen perusteella johtopäätökset tarkoituksenmukaisesti ja ennen kaikkea luotettavasti.

3.7 Toiminnan vaikuttavuuden arviointi

Johtajuusjärjestelmän vaikuttavuuden tutkimuksessa on tieteellisesti relevantimpaa puhua suorituksen arvioinnista (performance measurement). Suorituksen arviointi on ollut tärkeä puheenaihe jo vuosikymmenten ajan erityisesti yksityisen sektorin toimijoiden, kuten yritysten ja yhtiöiden, keskuudessa. (Bourne 2011, xi.) Erilaisia suorituksen arvioinnin teorioita on kehitetty laajasti yksityisen, julkisen ja kolmannen sektorin toiminta-alueilla ja arviointimenetelmiä on tieteellisesti testattu. Yhtä oikeaa menetelmää arviointiin ei ole, mutta erilaiset mekaaniset menetelmät antavat mahdollisuuden soveltaa niitä organisaation omaan kontekstiin tarkoituksenmukaisesti. Suorituksen arviointi ulottuu laajalle organisaation jokaiseen alueeseen. Suorituksen arvioinnilla voi tuoda esiin monia organisaation ”hiljaisia” ongelmia ja ”harmaita

alueita”, joihin ei ole helppoja ratkaisuja mutta jotka ovat olleet ulottumattomissa organisaation sisällä ja aiheuttaneet ongelmia pitkään (Bourne 2011, xv). Suorituksen arvioinnissa on Bournen (2011, xv) mukaan kysymys yksinkertaisesti siitä, kuinka saadaan oikeat asiat tehdyksi hyvin. Mielestäni suorituksen arviointi on käsitteenä tutkimukseni kontekstissa hieman mekaaninen, sillä tutkittavana ilmiönä ovat ihmisten tekemät subjektiiviset tulkinnat siitä, miten he kokevat aluejohtajajärjestelmän vaikutuksen työssään. Siksi keskityn määrittelemään suorituksen arvioinnin sijasta vaikuttavuutta. Vaikuttavuuden arviointi keskittyy Felbingerin (1989, 5) mukaan toiminnan tuloksiin. Vaikuttavuuden arvioinnilla voidaan Felbingerin (1989, 5) mukaan vastata kysymyksiin ”Mitkä ovat toiminnan aikaansaamia tuloksia?” tai ”Pitäisikö toimintaa muuttaa erilaiseksi?”.

Käytän tutkimuksessani käsitteenä vaikuttavuutta, sillä tutkimukseni tarkoituksena on arvioida aluejohtajajärjestelmän toimintaa erityisesti toimintaympäristössä työskentelevien ihmisten keskeisten käsitysten ja kokemusten kautta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (Opetusministeriö 2005, 8) mukaan vaikuttavuudella tarkoitetaan toiminnalla tavoitettujen yhteiskunnallisten vaikutusten toteutumista. Yhteiskunnallinen vaikuttavuus kuvaa toimenpiteiden vaikutuksia tai laajemminkin tuotettuja hyötyjä ja aikaansaatuja muutoksia. Vaikuttavuuden käsitteistö kulkee rinnakkain laadun kanssa. Toiminnan laatu on koettu hankalaksi käsitteeksi arvioinnin ja mittaamisen vaikeuden vuoksi. (Raivola ym. 1999, 14.) Vaikuttavuuden lisäksi myös laatua tulee tarkastella kontekstisidonnaisesti, sillä ihmiset kokevat toiminnan laadun eri näkökulmista. Toiminnan laatu on sen positiivisesti koettua vaikuttavuutta. Vaherva (1983, 7) on määritellyt vaikuttavuuden käsitteen lähi- ja etäistavoitteiden saavuttamiseksi. Lähi- ja etäistavoitteisiin kuuluu Vahervan (1983, 13) mukaan toimintaan asetetut panokset, toiminnan prosessien taloudellisuus ja tuottavuus, toiminnan saavutetut tuotokset sekä asetetut tavoitteet ja muut toivotut odotukset. Kun vaikuttavuuteen liitetään arviointitoiminta, toimii vaikuttavuuden käsite Vahervan (1983, 39) mukaan arviointia rajaavana ja laajentavana. Arvioinnin avulla pyritään määrittämään toiminnan arvo, tarkoituksenmukaisuus, tehokkuus ja saavutetut tulokset.

Tutkiessani aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuutta, selvitän ensisijaisesti Bournen (2011, 1) ja Felbingerin (1989, 5) sanoin sitä, kuinka päämäärät, tavoitteet ja odotukset on saavutettu. Jotta vaikuttavuudesta saadaan tarkoituksenmukaista lisätietoa, täytyy selvittää ensin toiminnan taustatekijät (Felbinger 1989, 12). Voidaan kysyä, mihin aluejohtajajärjestelmällä pyritään tai mitkä tekijät ohjaavat aluejohtajajärjestelmän toimintaa. Tällöin järjestelmän toiminnan vaikuttavuutta voidaan arvioida perustellusti. Raivolan ym. (1999, 17) mukaan toinen keskeinen käsite vaikuttavuustarkastelussa on relevanssi. Relevanssilla tarkoitetaan tässä tapauksessa tarkoituksenmukaisuutta, käyttöön sopivuutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä.

Aluejohtajajärjestelmää tarkastellessa on mietittävä, kenelle aluejohtajajärjestelmä on tarkoituksenmukaista, ketä sen tulee palvella ja miksi.

Johtamisen periaatteet rakentuvat järjestelmällisesti organisaation perusluonnetta ja laajuutta toteuttavaksi. Organisaation perustavoitteet, toimintaperiaatteet ja päätoiminnot liittyvät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi toimintastrategiassa (Kauhanen 2010, 18). Organisaation strategisen suunnittelun prosessissa lähdetään Kauhasen (2010, 20) mukaan liikkeelle ”elämäntehtävästä”, joka sisältää organisaation toiminta-ajatuksen, arvomaailman ja vision, eli näkymän siitä, minkälaiseksi yritys kuvittelee toimintansa olevan suunnitelmallisen tavoiteajan (esimerkiksi 5-10 vuoden) kuluttua. Elämäntehtävää suunnitellessa analysoidaan koko organisaation toimintaympäristöä ja laaditaan mahdollisia skenaarioita. Johtajan tehtävänä on prosessinomaisesti sitouttaa koko työvoima työskentelemään päämäärätietoisesti kohti organisatorisia tavoitteita ja visiota. (Inyang 2013, 1.) Olennaisena laadukkaaseen ja tehokkaaseen suoriutumiseen kuuluu organisaation jatkuva kehittäminen. Organisaation kehittämisellä tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla lisätään organisaation yksittäisten jäsenten ja organisaatioyksiköiden välistä yhteistoimintaa (Kauhanen 2010, 29). Johtaja vaikuttaa toiminnallaan organisaation kehittämiseen, jotta organisaatio säilyisi elinkelpoisena ja sopeutuisi ympäristön muutoksiin. Kehittämistoimet ovat yleisesti välttämättömiä toimintastrategian toteutumisen turvaamiseksi.

Johtajuusjärjestelmän vaikuttavuutta tutkiessa on tiedostettava organisaation strategiset suunnitelmat, visio sekä keskeiset odotukset ja tavoitteet, jota johtajuudelle on organisaation omassa kontekstissa asetettu. Kun arviointikriteerit tiedostetaan, voidaan tehdä suoritusarviointia johtajuusjärjestelmän toiminnasta ja sen vaikuttavuudesta organisaatioon, kehittämiseen sekä strategian toteutukseen. Vaikuttavuus saadaan selville, kun suhteutetaan arviointikriteerit ihmisten keskeisiin käsityksiin ja kokemuksiin eli subjektiivisiin tulkintoihin siitä, miten laadukas johtajuusjärjestelmä on kontekstissaan ollut.

3.8 Tutkimuksen kulku

3.8.1 Aineistonkeruu: lomakekysely

Keräsin tutkimusaineistoni internet-pohjaisella lomakekyselyllä. Lomakekysely kerää kuvailevaa tietoa todellisuudesta; siitä mikä on oleellista ja säännönmukaista, vertailtavaa ja tunnistettavaa tietoa (Cohen ym. 2007, 205). Lomakekyselyä käytetään Cohenin ym. (2007, 206) mukaan silloin, kun halutaan tietoa isolta tutkimusjoukolta, monesta eri teemasta. Lomakekysely

tuottaa Morrisonin (1993, 38–40) mukaan kuvailevaa, selittävää tietoa, jota voi yleistää ja jota voi käsitellä tilastollisesti. Kyselyt voivat olla Cohenin ym (2007, 207) tutkimuksellisia (exploratory), jolloin vastausten keskinäisiä suhteita ja niiden antamaa tietoa voidaan selvittää, tai varmistavia (confirmatory), jolloin esimerkiksi voidaan testata hypoteesien paikkaansapitävyyttä tai kausaalisia suhteita.

Tieteellisen kyselyn onnistuminen edellyttää, että tutkija osaa ottaa laaja-alaisesti huomioon vastaajien ajan, halun ja taidot vastata kyselyyn (KvantiMOTV, kyselylomakkeen laatiminen). Lomaketutkimuksissa on KvantiMOTV:n (kyselylomakkeen laatiminen) mukaan otettava huomioon kohtuullinen pituus, ulkoasun selkeys ja tutkimusongelman kannalta kattava, samalla yksinkertainen ja helppotajuinen kysymystenasettelu. Kyselylomake rakennettiin internet-pohjaiseksi ZEF-kyselygeneraattorilla, koska ZEF on Tampereen kaupungissa yleisesti käytetty, vastaajille valmiiksi tuttu ja helppokäyttöinen kyselyohjelma.

Internet-pohjaisessa kyselyssä tulee Cohenin ym. (2007, 227) mukaan ottaa huomioon vastaajien taidot käyttää sähköistä kyselyä ja ymmärtää vastauksen jättämisen tärkeys – useasti sähköistä kyselyä täyttäessä voi käydä niin, että vastaaja jättää vastaamatta kysymyksiin tai pitää kyselyä vähemmän tärkeänä kuin paperista versiota. Internet-pohjaisen kyselyn etuja on kuitenkin Cohenin ym. (2007, 230) kustannusten ja ajankäytön tehokkuus, vastaajien parempi saavutettavuus, aineiston datan käsiteltävyyden tehostuminen ja joustavuus vastatessa. Kyselyn tutkimuseettisyydestä tulee ottaa huomioon KvantiMOTV:n (kyselylomakkeen laatiminen) esimerkiksi tulosten kontrolloitavuus ja tarkoituksenmukainen tiedonkeruu. Tutkimuksen suunnitteluun, kysymysten laatimiseen ja kyselyn tietosisältöön on tällöin panostettava riittävästi, jotta tutkimukseen ei tulisi aukkoja.

KvantiMOTV (kyselylomakkeen laatiminen) ehdottaa kyselyn rakenteeksi esimerkiksi eri asiakokonaisuuksia tai teemoja, joiden mukaan kyselylomake laaditaan. Kyselylomakkeeni kysymykset on ryhmitelty kysymyksiä kuvaavien teemojen mukaan. Teemoittelu toimii yleensä vastaajan ajattelua jäsentävänä tekijänä tutkimukseen osallistuessa. Lisäksi kvantitatiivisten kysymysten vastausvaihtoehtoina on käytetty suurimmaksi osaksi Likertin asteikkoa, joka on yleisesti tutkimuslomakkeissa käytetty vastausasteikko. Kyselyn teemojen alla olevat kysymykset on rakennettu tutkimukseni keskeisten kysymysten mukaan mahdollisimman monipuoliseksi niin, että vastaukset olisivat informatiivisia ja antaisivat täsmällistä tietoa. Kyselylomakkeeni on myös tarkistettu useaan otteeseen Tampereen kaupungin yhteyshenkilöiden kanssa niin, että kysymykset ovat mahdollisimman objektiivisia ja tarkoituksenmukaisia.

Tutkimusaineisto kerättiin ZEF-lomakekyselyllä, jonka vastauslinkki lähetettiin sähköpostitse vastaajajoukolle: Tampereen kaupungin perusopetuksen rehtoreille, tilaaja- ja tuottajaryhmien hallinnon henkilöille sekä luottamushenkilöille. Menetelmätriangulaatiota kvantitatiivisesti ja kvalitatiivisesti hyödyntävän kyselylomakkeen avulla pyrin saavuttamaan jonkinlaisen yleiskuvan aluejohtajajärjestelmästä muodostuneista kokemuksista. Suunnittelin tutkimuskysymykset kyselylomakkeeseen Tampereen kaupungin perusopetuksen toimintasäännön, kaupungin asiakirjojen sekä kandidaatintutkielmani (Häkkinen 2013) aluejohtajien haastattelun pohjalta. Koen nämä lähtökohdat kysymysten asettelulle perustelluksi, sillä esimerkiksi toimintasääntö määrittelee aluejohtajajärjestelmän toiminnan ja aluejohtajien itsensä kerryttämät kokemukset työstä kuvaavat mielestäni hyvin työn arkea. Valitsin ZEF-kyselyn, koska ohjelmaa käytetään kaupungin kyselyissä jatkuvasti ja olisi järjestelmänä tuttu vastaajajoukolle. Lisäksi ZEF-kyselyn tulokset voi siirtää aineiston koodausvaiheessa SPSS–statistics-ohjelmaan, joka helpottaa tutkijan työtä aineiston koodausvaiheessa. Internetissä täytettävä kysely antaa mielestäni tutkimukselle enemmän mahdollisuuksia, sillä uskoisin että kirjallisesti lähetettävään kyselyyn kiireiset hallinnon henkilöt ja koulujen rehtorit eivät olisi vastanneet niin tehokkaasti. Vastausaika kyselyyn oli kolme viikkoa. Viimeisen viikon alkaessa lähetin sähköpostitse yhden muistutusviestin vastaamisajan loppumisesta.

Valitsin suurimmaksi vastaajajoukoksi kaikkien kolmen toiminta-alueen perusopetuksen rehtorit, sillä halusin luokanopettajaopiskelijana rajata aiheen käsittelyä perusopetuksen toimintaympäristöön oman asiantuntemukseni vuoksi. Vaikka aluejohtajien vastuualueena on myös varhaiskasvatus, koen ettei oma pätevyuteni riittäisi käsittelemään varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Lisäksi graduvaiheessa tutkimuksesta olisi tällöin tullut liian laaja, kun varhaiskasvatus olisi otettava huomioon myös viitekehyksessä. Kaupungin hallinnon (tilaaja- ja tuottajaryhmä) ja luottamushenkilöiden vastaajajoukko valittiin pääosin sekä yhteyshenkilöni Juusenahon että tuotannon hallinnon henkilöiden kanssa, sillä heillä oli ajankohtainen tietämys aluejohtajien kanssa samassa toimintaympäristössä työskentelevistä henkilöistä. Lomakekysely lähetettiin sähköpostitse 74:lle henkilölle, joista perusopetuksen rehtoreita oli 38, lasten ja nuorten palveluiden tilaajapuolen hallinnon henkilöitä 8, tuotantopuolen hallinnon henkilöitä 20 sekä luottamushenkilöitä 8.

3.8.2 Lomakeaineiston kvantitatiivinen kuvaileva tilastoanalyysi

ZEF-lomakekyselyyn tutustuneita henkilöitä oli lopulta 69, joista vastanneita oli 48. Koko kyselyn täyttäneitä oli 36. Virallinen vastausprosentti oli 69,6 %, joista loppuun saattaneita 52,2 %. Kyselyyn vastaajista vastaamisen kesken jättäneitä oli 17,4 %. Kyselyyn ei osallistunut 30,4 % kyselyn saaneista. Rehtoreista kyselyyn vastasi 24, joka on 51,1 % vastaajista. Toiseksi suurin vastaajajoukko oli tuotannon hallinnon henkilöt (13 vastaajaa, 27,7 % vastaajista). Kolmanneksi suurin vastaajajoukko oli tilaajan hallinnon henkilöt (7 vastaajaa, 14,9 % vastaajista). Luottamushenkilöitä vastasi kyselyyn ainoastaan 3 (6,4 %) vastaajista. Tämä vaikutti lomakeaineiston analyysiin niin, että otin luottamushenkilöt huomioon ainoastaan vastausten yhteisissä tarkasteluissa, sillä eri vastaajaryhmien välisessä vertailussa luottamushenkilöiden vähäinen vastaajamäärä aiheuttaisi mielestäni riskin anonymiteetin säilymiselle ja vastausten liialliselle vinoutumiselle. Lisäksi luottamushenkilöiden vastauksista tuli monessa kohtaa ilmi, etteivät he kokeneet olevansa kyselyn kohdejoukkoa: tämä ilmeni kysymyksiin vastaamatta jättämisinä tai suorina kommentteina.

Päätin käsitellä kyselyn aineistot sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti, koska suljettujen kysymysten tiedot ovat Likertin asteikon vuoksi käsiteltävissä määrällisesti SPSS-ohjelmalla. Kvalitatiiviset avoimet kysymykset käsittelin kvalitatiivisesti fenomenologisella analyysillä, jota käytin jo kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013) aluejohtajien haastatteluaineistoa tarkastellessa. Tein suljettujen kysymysten SPSS-tiedostolle alkukäsittelyksi tyhjien datojen poistamisen, sillä 6 vastausta sisälsi suljettujen kysymysten osalta pelkkää tyhjää dataa. Näin ollen SPSS-tilaston suljettujen vastausten analyoitavaksi joukoksi jäi 42 vastausta. ZEF-analysointi ohjelma skaalaa Likert-asteikon mukaiset janavastaukset 1-5 luokkaan 0-100 kahden desimaalin tarkkuudella. Käsittelin muuttujia niin, että skaalasin ”recode”-toiminnolla muuttujien saamat arvot 1:n ja 5:n välille koodauksen tulkinnan helpottamiseksi.

Kyselyn kvantitatiiviset, suljetut kysymykset on analysoitu kuvailevalla tilastoanalyysillä. Kuvaileva tilastoanalyysi pyrkii kuvailemaan ja tiivistämään jonkin määrällisen muuttujan jakaumaa tai useamman määrällisen muuttujan yhteisvaihtelua pyrkimättä kuitenkaan tekemään tulosten pohjalta yleistyksiä laajempaan perusjoukkoon (KvantiMOTV, tilastollinen päättely). Kuvailevassa tilastoanalyysissä käytetään kuvailuun esimerkiksi keski- tai hajontalukuja. Kuvailevan tilastoanalyysin on tarkoitus tuottaa suuresta tietomäärästä perustietoa, vastausten eroja ja johtopäätöksiä sekä yhteenvetoja (Trochim 2006, Descriptive Statistics.) Niin suljettujen kysymysten kuvailevan analyysin kuin avointen kysymysten fenomenologisen tyypittelyanalyysin

tulokset on triangulaarisesti tarkasteltu ja tulkittu fenomenologisen tutkimusmetodin kautta. Alasuutari (1994, 44) määrittelee osuvasti lomakeaineiston käyttöä kvalitatiivisesti: lomakeaineistoa voidaan käyttää kvantitatiivisen analyysin selittävässä vaiheessa, mutta merkitystulkintojen tekeminen, arvoituksen ratkaiseminen, on ydin laadullisessa tutkimuksessa. Fenomenologisen metodin avulla tarkastelu tuo tutkimukseeni Alasuutarin mainitsemaa laadullisen tutkimuksen ydintä kvantitatiivisen tiedonkeruun rinnalle.

3.8.3 Lomakeaineiston kvalitatiivinen fenomenologinen analyysi

Lomakkeen kvalitatiiviset, avoimet kysymykset olen käsitellyt valitsemani fenomenologisen tutkimusmetodisen tarkastelun kautta mukailemalla Perttulan (2000) esittelemää fenomenologista aineiston tyypittelymallia. Perttula on esittänyt kokemuksellisia ilmiöitä koskevan tiedon tarkasteluun fenomenologisen metodin vaiheet, jossa yksilökohtaisten merkitysverkostojen analyysi tuottaa luonteimmin tulokseksi yhden yleisen merkitysverkoston (Perttula 2000, 432). Analyysissä toteuttamia vaiheita on seitsemän:

1. Tutkimusasenteen omaksuminen
2. Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
3. Sisältöalueiden muodostaminen
4. Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin
5. Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
6. Ehdotelman muodostaminen yleiseksi merkitysverkostoksi
7. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen (Perttula 2000, 432–440)

Ensimmäisessä vaiheessa omaksutaan tapa katsoa tutkimusaineistoa. Yksilökohtaiset merkitysverkostot mielletään ehdotelmiksi yleisestä kokemuksia koskevasta tiedosta. Yksilökohtainen merkitysverkosto ei viittaa ”taakse päin” yksilön koettuun maailmaan, vaan ”eteen päin” kohti hahmottumassa olevaa yleistä tietoa. Jotta sekä lukijat että tutkija pysyvät selvillä siitä, että tutkimukseen osallistuneet sisältyvät merkitysverkoston tyyppiin, on analyysin edettävä niin, että se säilyttää yhteyden sekä eteen- että taaksepäin. Tämä ehto takaa, että kokemusta koskeva yleinen tieto voi olla kattavaa. Lisäksi se säilyttää yhteyden reaalisesti toteutuvaan ihmiselämään. (Perttula 2000, 433.)

Toisessa vaiheessa kukin yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkityssuhteisiin. Tutkittavan ilmiön kannalta erotetaan merkittäviä, itsenään ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Kurottautuminen kohti yleistä tietoa osoitetaan muuntamalla merkityssuhteet kielelle, jossa

kokemusten yksilöperustaisuus häivytetään. Näitä tuloksia kutsutaan merkityssuhde-ehdotelmiksi (Perttula 2000, 434).

Kolmannessa vaiheessa, kun merkityssuhteet on muunnettu merkityssuhde-ehdotelmiksi, muodostetaan niitä jäsentävät sisältöalueet. (Perttula 2000, 436.) Sisältöalueita ei pyritä yhtenäistämään vaan ne hahmotellaan kunkin merkityssuhde-ehdotelman kautta omina alueinaan.

Neljännessä vaiheissa merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan niitä vastaaviin sisältöalueisiin. Kukin sisältöalue kokoa yhteen siihen liittyvät merkityssuhde-ehdotelmat. (Perttula 2000, 436.) Olen oman tutkimukseni raportoinnista poistanut sisältöalueiden merkityssuhde-ehdotelmat, sillä ne voivat tässä tapauksessa identifioida liikaa vastaajia. Olen hyödyntänyt vastausten käsittelyvaiheessa merkityssuhde-ehdotelmia, raportoiden tutkimukseen merkityssuhde-ehdotelmista jäsentyneet sisältöalue-ehdotelmat.

Viidennessä vaiheessa merkityssuhde-ehdotelmista edetään sisältöalue-ehdotelmiin, joihin päästään kuvaamalla sisältöalue kerrallaan merkityssuhde-ehdotelmien ydinsisällöt (Perttula 2000, 438). Olen tämänkin vaiheen jättänyt tutkimuksen raportoinnista pois merkityssuhde-ehdotelmien identifioidessa liikaa vastaajia. Olen sen sijaan raportoinut tuloksia kuudennen ja seitsemännen vaiheen kautta, jolloin muodostetaan sisältöalue-ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi. Tutkimuksessani yleinen merkitysverkosto näkyy tulosten raportoinnissa sisältöalueiden jälkeen hahmotettavissa olevana yhtenä kokonaisuutena, joka on yleisesti ja kuvailevasti kirjoitettu. Yleisissä merkitysverkostoissa on käytetty aineistosta saatujen vastausten merkityssuhde- ja sisältöalue-ehdotelmia perusteluina havaituille kokemuksille ja luoduille merkityksille. Yleiset merkitysverkostot on kirjoitettu kuvailevaan, yleiseen muotoon, josta nähdään vastauksissa esiintyneet ydinmerkitykset ja kokemusten samankaltaisuus, joita Perttula (2000, 439) pitää yleisen merkitysverkoston kantavina ajatuksina.

4 TULOKSET

Olen teemoittanut aineiston tuottaman informaation tutkimuksen alussa asettamieni tutkimuskysymysten mukaisesti, selkeämmän kokonaiskuvan aikaansaamiseksi. Tämän tutkimuksen liitteenä on alkuperäinen kyselylomake, jossa on teemoiteltu kysymykset eri tavalla ja ne ovat myös eri järjestyksessä. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet tutkimusprosessin edetessä selkeämmiksi, joten kyselyssä olevat teemajaoittelut eivät enää ole samassa sanallisessa muodossa nykyisten tutkimuskysymysten mukaan. Sisällöllisesti teemat ovat kuitenkin säilyneet samoina. Tulosten raportointi koostuu lomakkeen suljettujen kysymysten kvantitatiivisen sisällönanalyysin tuottamista taulukoista sekä lomakkeen avointen kysymysten osalta tehdystä, Perttulan (2000) kuvailemasta fenomenologisen tyypittelystä. Lisäksi saadakseni aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arviointiin kattavaa, luotettavaa tietoa, olen tehnyt vertailua eri vastaajaryhmien kesken. Vastaajaryhmien välisestä vertailusta olen jättänyt pois luottamushenkilöt -vastaajaryhmän joukon, sillä vastausten määrä oli liian pieni (kaksi kappaletta) eivätkä tulokset olleet kaikilta osin käsittelykelpoisia esimerkiksi osassa kysymyksistä ilmenneen vastaamatta jättämisen vuoksi. Vertailun tekeminen oli tästä syystä mahdotonta. Luottamushenkilöiden vastaukset esiintyvät kuitenkin taulukoissa yhteenveto-tarkasteluissa sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen analyysin osalta. Syy, miksi luottamushenkilöt eivät osallistuneet tutkimukseen, näyttäytyi osittain heidän vastauksissaan: vastanneet luottamushenkilöt ilmaisivat joissakin avoimissa kysymyksissä, ettei heillä ole riittävää tietoa aluejohtajajärjestelmästä ja sen toiminnasta, jotta voisivat vastata kysymyksiin. Koska luottamushenkilöt ovat tärkeässä asemassa kaupungin päätöksentekoprosesseissa ja esimerkiksi lautakunnissa, on tämänkaltaisen huomio merkittävä asia perusopetusta koskevien päätösten kannalta.

Tuloksissa esiintyvät taulukot havainnollistavat vastausten jakautumista kolmen eri vastaajaryhmän, perusopetuksen rehtoreiden sekä tilaajan että tuotannon hallinnon, kesken. Olen esittänyt taulukoissa vastausprosentit niin, että ne havainnollistavat yksittäiseen kysymykseen vastanneiden määrää huomioiden sen, että kaikki vastaajista eivät ole välttämättä vastanneet

kysymykseen. Vastausprosentit on eroteltu taulukoissa niin, että ne tarkastelevat ”yhteensä”-osuudessa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vastaajien määrää yhteisesti (mukaanlukien luottamushenkilöt, joita ei vertailussa pienen osallistujamäärän vuoksi erotella) sekä jokaisen vastaajastatuksen alla myös yksittäisen joukon vastaajien määrää erikseen. Tämä sallii tulosten tarkastelussa sen, että vastaamatta jättäminenkin saattaa olla tulkinnan arvoista.

4.1 Millaista lisäarvoa aluejohtajajärjestelmä tuo koulun johtamiseen ja rehtorin johtamistyöhön?

Kysyttäessä onko aluejohtajuus selkeyttänyt vastaajien mielestä perusopetuksen hallintojärjestelmää (Taulukko 1.) , kysymykseen vastanneita oli yhteensä 38 (90,5% kaikista vastaajista). Eniten vastaajista oli valinnut vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” (10 vastaajaa, 23,8%). Muuten vastausten keskimääräinen hajonta on suurta, sillä myös vaihtoehdoissa ”täysin eri mieltä – ”melko samaa mieltä” oli vastaajien määrä kuudesta kahdeksaan (14,3%–19,0% vastanneista). Niiden vastaajien, joiden mielestä aluejohtajuus on selkeyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää, yhteenlaskettu vastausprosentti (”melko samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”, 40,5%) on kuitenkin enemmän kuin niiden, jotka kokevat aluejohtajuuden sekoittaneen hallintojärjestelmää (”melko eri mieltä” ja ”täysin eri mieltä”, 31,0%). Vastaajien kokemus on keskimäärin se, että aluejohtajuus on selkeyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää.

Vertailu kolmen merkittävimmän vastaajaryhmän kesken osoittaa, että yhdelläkään vastaajaryhmällä ei ole selkeää kokemusta siitä, onko aluejohtajajärjestelmä selkeyttänyt hallintojärjestelmää vai ei. Rehtoreista enemmistö vastasi ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” (6 vastaajaa, 28,6%). Muut rehtoreiden vastaukset jakaantuivat sekä vastauksiin ”täysin eri mieltä” tai melko eri mieltä” (5 vastaajaa, 23,8%) että vastauksiin ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” (8 vastaajaa, 38,1%). Rehtoreiden vastaukset painottuvat niin, että aluejohtajajärjestelmä olisi pienen enemmistön mielestä selkiyttänyt hallintojärjestelmää.

Tilaaajan hallinnon viisi vastausta jakaantuivat tasan kaikkien vastausvaihtoehtojen välille. (1 vastaaja kullekin vaihtoehdolle, 16,7% vastanneista). Kuten rehtoreiden vastauksissa, myös tilaaajan hallinnon vastauksissa korostuu vastausten suuri hajonta.

Tuotannon hallinnossa suurin vastaajajoukko on täysin samaa mieltä siitä, että aluejohtajajärjestelmä on selkiyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää. (5 vastaajaa, 38,5%). On myös huomattavaa, että sekä tuotannon hallinnon vastaajista että rehtorivastaajista sama määrä (5

vastaajaa, rehtoreista 23,8%, tuotannosta 38,5%) on sitä mieltä että aluejohtajajärjestelmä ei olisi selkeyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää.

Taulukko 1. Hallintojärjestelmän selkeytyminen aluejohtajajärjestelmän myötä

Hallintojärjestelmän selkeytyminen								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	2	9,5%	1	16,7%	2	15,4%	6	14,3%
melko eri mieltä	3	14,3%	1	16,7%	3	23,1%	7	16,7%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	6	28,6%	1	16,7%	1	7,7%	8	19,0%
melko samaa mieltä	5	23,8%	1	16,7%	1	7,7%	7	16,7%
täysin samaa mieltä	3	14,3%	1	16,7%	5	38,5%	10	23,8%
Vastaajat yhteensä	19	90,5%	5	83,3%	12	92,3%	38	90,5%

Kysyttäessä avoimena kysymyksenä tarkempia perusteluja siitä, kuinka aluejohtajajärjestelmä on selkiyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää, tuotti fenomenologinen analyysini kysymyksestä seuraavia, vastaajaryhmien yhteisiä merkityssisältöjä:

- Aluejohtajajärjestelmä on selkiyttänyt perusopetuksen hallintoa
- Aluejohtajajärjestelmä on luonut hallintojärjestelmään lisäportaan
- Aluejohtajajärjestelmän sisäiset vastuut ja työtehtävät epäselvät
- Muun hallintojärjestelmän kokonaiskuva epäselvä
- Rehtoreiden vallan vähentyminen
- Sisäiset arvostukset ja odotukset aluejohtajajärjestelmää kohtaan
- Tiedonkulun puute
- Tiedonkulun parantuminen

Tein yleisen merkityssuhdeverkoston merkityssuhteiden sisältöaluetyypittelyn ja vastausten perusteluiden mukaan:

Perusopetuksen hallintojärjestelmä on aluejohtajajärjestelmän myötä selkiytynyt, mikäli koetaan, että vastuualueet ja tehtäväkuvat ovat selkeitä ja hallinnon tiedonkulku on tehokasta. Lisäksi selkiytymisen kokemusta lisää se, mikäli aluejohtajajärjestelmän koetaan rakentaneen selkeämmän esimiehisyssuhteen hallintoon. Hallintojärjestelmä koetaan selkeäksi, mikäli kokonaiskuva on muodostunut vastaajan mielessä tai vastaajalla on mielessään selkeitä odotuksia ja arvostuksia hallintojärjestelmän toimintaan liittyen. Aluejohtajajärjestelmän tuoma aluejako on osaltaan parantamassa kokonais kuvan selkeyttä ja kokemuksia hallinnon organisoitumisesta.

Aluejohtajajärjestelmän on koettu tuovan epäselkeyttä perusopetuksen hallintojärjestelmään, mikäli aluejohtajajärjestelmän sisäiset vastuut ja työtehtävät koetaan epäselviksi. Lisäksi, jos koetaan että aluejohtajajärjestelmä on tuonut byrokraattisen lisäportaan, pidetään hallintojärjestelmän toimintaa tällöin mutkikkaampana ja epäselvänä. Mikäli rehtoreiden vallankäytön on koettu merkittävästi vähentyneen aluejohtajajärjestelmän myötä, on hallintojärjestelmän toiminta epäselvempää. Aluejohtajajärjestelmää verrataan myös osittain erillisenä muuhun hallintoon nähden, jolloin aluejohtajajärjestelmä ei suoraan pysty vaikuttamaan siihen kokemukseen, että muut osat hallintojärjestelmässä ovat epäselviä. Mikäli tiedonkulku on heikkoa sekä hallinnon että rehtoreiden välillä, koetaan hallintojärjestelmä epäselkeäksi kokonaisuudeksi.

Vertaillen vastaajaryhmien perusteluja siitä, onko aluejohtajajärjestelmä selkiyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää, kaikki vastaajaryhmät kokevat yhteisesti, että mikäli aluejohtajajärjestelmän roolit, vastuut ja tehtävien jako on selkeä, on aluejohtajajärjestelmä selkiyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää.

Vertaillen rehtoreiden näkemyksiä muihin vastaajaryhmiin, korostui perusteluissa erityisesti se, että mikäli rehtori kokee hallinnollisen valtansa vähentyneen, on aluejohtajajärjestelmä tuonut epäselvyyttä hallintojärjestelmään päätöksenteon ja vastuunjaon näkökulmasta. Rehtorit toivat vastauksissa tällöin esiin päätöksenteon näkymättömyyden, hidastumisen ja monimutkaistumisen kokemuksia. Erityisesti vähentynyt vastuu omaa koulua koskevasta päätöksenteosta vaikutti negatiivisesti kokemuksiin aluejohtajajärjestelmän tuottamasta hallintojärjestelmän selkeydestä. Positiivisena vaikuttajana selkeytymisen kokemuksiin nähtiin aluejohtajajärjestelmän tuottama rehtoreiden selkeä lähiesimiehisyys.

Tilaajan hallinnon vastauksissa kävi myös ilmi, että kokemukset hallintojärjestelmän epäselkeydestä olivat todellisia, mikäli hallintojärjestelmässä tapahtuneet nopeat muutokset ovat hankaloittaneet hallinnollisen kokonaiskuvan muodostamista. Mikäli toiminnan on koettu olevan päällekkäistä ja tiedonkulun rehtoreiden välillä koetaan olevan vähentynyt, kokevat tilaajan hallinnon edustajat ettei aluejohtajajärjestelmä ole selkiyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää.

Tuotannon hallinnon vastauksista käy muiden vastaajaryhmien tavoin ilmi se, että hallintojärjestelmän kokonaiskuvan epäselkeyden kokemukset vaikuttavat negatiivisesti kokemuksiin aluejohtajajärjestelmän tuottamasta hallintojärjestelmän selkeytymisestä. Mikäli päätöksenteko ja vastualueet sekä aluejohtajajärjestelmässä että muussa hallinnossa ovat epäselvästi hahmottuneita, ei aluejohtajajärjestelmä ole tuotannon hallinnon näkemysten mukaan selkeyttänyt hallintojärjestelmää. Tuotannon hallinnon perusteluista voidaan löytää odotusten diskurssia, jonka mukaan aluejohtajajärjestelmän odotetaan ja toivotaan selkeyttävän hallintojärjestelmän tehtävä- ja vastuujakoa.

Kysyttäessä onko päätöksenteko tullut lähemmäksi kenttää aluejohtajajärjestelmän myötä (Taulukko 2.), vastaajia oli 37 (88,1% kaikista vastaajista). Tässä kysymyksessä keskihajonta on hieman pienempää. Lisäksi eniten vastauksia saanut vaihtoehto ”melko samaa mieltä” (12 vastaajaa, 28,6%) sekä vähiten vastauksia saanut vaihtoehto ”melko eri mieltä” (3 vastaajaa, 7,1%) nousee selkeästi esille. Vastaajien kokemus siitä, onko päätöksenteko tullut aluejohtajajärjestelmän myötä lähemmäksi kenttää, on keskimäärin positiivinen. Yhteensä 20 vastaajaa (47,6%) on melko tai täysin samaa mieltä siitä, että päätöksenteko on tullut aluejohtajajärjestelmän myötä lähemmäs kenttää.

Vertaillen kolmen vastaajaryhmän kokemuksia siitä, onko päätöksenteko tullut lähemmäs kenttää, huomataan että rehtoreiden vastaukset jakaantuvat muita ryhmiä tasaisemmin eri mielipiteisiin. Rehtoreista suurin osa on valinnut vastausvaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” tai ”täysin samaa mieltä” (kummassakin 5 vastaajaa, 23,8%). On kuitenkin huomattavaa, että ääripäiden vastauksissa ”täysin eri mieltä” (4 vastaajaa 19,0%) sekä ”täysin samaa mieltä” (5 vastaajaa, 23,8%) on paljon vastaajia. Myös vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” viiden vastaajan (23,8%) joukko kertoo siitä, että kokemukset ovat rehtoreiden kesken jakaantuneita. Tuotannon hallinnossa ollaan rehtoreita selkeämmin sitä mieltä, että päätöksenteko on tullut lähemmäs kenttää. 7 vastaajaa (53,9%) on valinnut vastausvaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Noin neljäsosa (3 vastaajaa, 23,1%) tuotannon hallinnosta ei muodostanut mielipidettä kysymykseen (vastausvaihtoehto ”ei samaa eikä eri

mieltä/en osaa sanoa”). Tilaajan hallinnon vastauksia on yhteensä vain viisi, mutta nekin ovat jakaantuneet rehtoreiden lailla melko tasaisesti sekä vastaukseen ”melko eri mieltä” (2 vastaajaa, 33,3%) tai ”melko samaa mieltä” (3 vastaajaa, 50%).

Taulukko 2. Päätöksenteon tuleminen lähemmäs kenttää

Päätöksenteon tuleminen lähemmäs kenttää								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	4	19,0%	0	0,0%	1	7,7%	6	14,3%
melko eri mieltä	1	4,8%	2	33,3%	0	0,0%	3	7,1%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	5	23,8%	0	0,0%	3	23,1%	8	19,0%
melko samaa mieltä	4	19,0%	3	50,0%	5	38,5%	12	28,6%
täysin samaa mieltä	5	23,8%	0	0,0%	2	15,4%	8	19,0%
Vastaajat yhteensä	19	90,5%	5	83,3%	11	84,6%	37	88,1%

Kyselyn väittämään ”Aluejohtajan työ on tuonut hyötyjä omaan työhöni” (Taulukko 3.) vastasi 34 (81,0%) vastaajaa. Eniten vastanneista (10 vastaajaa, 23,8%) oli valinnut vaihtoehdon ”melko samaa mieltä”. Toiseksi eniten vastauksia sai vaihtoehto ”täysin samaa mieltä” (9 vastaajaa, 21,4%). Vastausvaihtoehdot ”täysin eri mieltä” – ”ei samaa eikä eri mieltä” saivat yhteensä 15 vastaajaa, joka on vastausjoukosta 35,7%. Vastaajista 45,2% (19 vastaajaa) on melko tai täysin samaa mieltä siitä, että aluejohtajan työ on tuonut hyötyjä omaan työhön. Kun Likertin asteikon keskimäinen vaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” jätetään huomioimatta, 21,4% vastaajista (9 vastaajaa) on sitä mieltä, että aluejohtajan työ on tuonut melko vähän tai ei lainkaan hyötyjä omaan työhön.

Rehtoreiden, tilaajan sekä tuotannon hallinnon vastauksia vertaillen ilmenee, että rehtorit kokevat vastaajaryhmistä eniten aluejohtajan työn tuovan hyötyjä omaan työhön. Rehtoreista yhteensä 47,6% (10 vastaajaa) on valinnut vaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa

mieltä”. Myös tuotannon hallinnon edustajat ovat kokeneet aluejohtajan työn tuottavan hyötyjä työhönsä (vastausvaihtoehdoissa ”melko samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä” yhteensä 6 vastaajaa, 46,2%) Tilaajan hallinnon näkemykset ovat samansuuntaisia muiden ryhmien kanssa, kuitenkin kaksi näkemystä (33,3%) on sijoittunut vaihtoehtoon ”täysin eri mieltä”. Tämä on enemmistö tilaajan hallinnosta, mutta koska vastaajia on niin vähän, ei tulkintaa voida tehdä täysin relevantisti. Rehtoreiden vastauksista 4 (19,0%) on valikoitunut negatiivisen ääripään vaihtoehtoihin ”täysin eri mieltä” ja ”melko eri mieltä”. Myös tuotannon hallinnosta 3 vastaajaa (23,1%) on melko eri mieltä siitä, että aluejohtajan työ olisi tuonut hyötyjä omaan työhön.

Taulukko 3. Aluejohtajan työ tuonut hyötyjä omaan työhön

Aluejohtajan työ tuonut hyötyjä omaan työhön								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	2	9,5%	2	33,3%	0	0,0%	4	9,5%
melko eri mieltä	2	9,5%	0	0,0%	3	23,1%	5	11,9%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	3	14,3%	1	16,7%	2	15,4%	6	14,3%
melko samaa mieltä	5	23,8%	1	16,7%	3	23,1%	10	23,8%
täysin samaa mieltä	5	23,8%	1	16,7%	3	23,1%	9	21,4%
Vastaajat yhteensä	17	81,0%	5	83,3%	11	84,6%	34	81,0%

Tarkastellessa avoimen kysymyksen tuottamia perusteluja aluejohtajajärjestelmän tuomasta hyödystä omaan työhön, muodostui perusteluista sekä niistä muotoilluista merkityssuhde-ehdotelmista seuraavat keskeisimmät sisältöalueet:

- Aluejohtajajärjestelmän tuoma, helposti saatavilla oleva konsultaatituki
- Aluejohtajajärjestelmän tuoma substanssiosaaminen ylempään päätöksentekoon
- Aluejohtajajärjestelmä heikentänyt rehtorin vaikutusvaltaa
- Tehostunut asioiden hoitaminen ja päätöksenteon monipuolistuminen

- Päätöksenteon ajoittainen hidastuminen kiireen vuoksi
- Aluejohtajajärjestelmä heikentänyt suoraan yhteydenottoa kentän toimijoihin

Edellä olevien sisältöalueiden perusteella muodostin vastausten yleisen merkityssuhdeverkoston seuraavasti:

Aluejohtajan on koettu olevan helposti saatavilla oleva nopea konsultaatiotuki sekä kentän rehtoreiden että muun hallintojärjestelmän toimijoille. Aluejohtajilla on perusopetuksen substanssiosaamista sekä yleisesti että omalta alueeltaan, jolloin asioiden hoito ja päätöksenteko tehostuu sekä monipuolistuu. Myös koko päätöksenteon kokonaisuus on koettu selkiytyneemmäksi. Mikäli aluejohtajilla on aikaa, asioiden on koettu edistyvän. Kiire vaikuttaa kokemuksiin päätöksenteon hidastumisesta. Rehtorin vaikutusvallan heikentymisen kokemukset vaikuttavat jonkin verran henkilökohtaisen johtamistyön sujumisen ja päätöksenteon luotettavuuden kokemuksiin.

Vastaajaryhmien perusteluista tehdyn keskinäisen fenomenologisen analyysin mukaan rehtorit kokevat aluejohtajan tuovan hyötyjä omaan työhön, mikäli aluejohtaja on helposti saatavissa oleva esimies, ongelmanratkaisun apuna käytettävissä oleva substanssiosaaja, joka toimii konsultaatiotukena. Erityisesti yhteydenoton helppoutta arvostettiin rehtoreiden perusteluissa työn tuen takaajana. Mikäli koettiin, että aluejohtaja ei ole tuonut hyötyjä omaan työhön, oli kokemuksiin vaikuttamassa tunne rehtorin päätösvallan heikkenemisestä aluejohtajajärjestelmän myötä.

Tilaajan hallinnon vastauksissa koettiin, että aluejohtajuus ei ole merkittävästi hyödyttänyt tai tuonut muutosta omaan työhön. Mikäli hyödyllisyyttä on koettu, on se ollut hallinnon vastuualueiden selkeytymisestä johtuvaa, sillä aluejohtaja on nyt selkeä yhteydenottolinkki koulun johtamiseen liittyvissä asioissa. Osassa tilaajan hallinnon vastauksista harmiteltiin sitä, että yhteydenpito suoraan rehtoreihin on heikentynyt aluejohtajan toimenkuvan myötä.

Tuotannon hallinnon henkilöt arvostivat aluejohtajan toimenkuvan tuomaa substanssiosaajan näkemystä päätöksentekoprosessissa. Tuotannon hallinnon henkilöiden perusteluissa koettiin, että aluejohtajien myötä päätöksissä on voitu hyödyntää tehokkaammin alan asiantuntijuutta, luoden laaja-alaisempaa ja tehokkaampaa päätöksentekoverkostoa. Aluejohtajien työkiireet ja haasteet yhteisen ajan löytymiseen vähensivät päätöksentekoon tulleen hyödyn kokemusta tuotannon hallinnon henkilöiden vastauksissa.

Kysyttäessä avoimesti, mitä konkreettista aluejohtajajärjestelmä on tuonut kaupungin koulutuspalveluiden johtamisjärjestelmään, tuotti fenomenologinen tyypittely vastaajaryhmien yhteisistä vastauksista kahdeksan merkityssuhteiden sisältöaluetta:

- Alueellinen johtamisnäkökulma luomassa positiivista johtajuuden kokonaisuutta
- Aluejohtajajärjestelmän suora päätösvalta tehostamassa ja nopeuttamassa päätöksentekoa
- Yksittäisen rehtorin vallan vähentyminen – vaikutusvallan tunteen heikkeneminen
- Heikentynyt tiedonkulku ylemmän johtoon aluejohtajajärjestelmän myötä vaikuttamassa päätöksenteon uskottavuuteen ja luotettavuuteen
- Aluejohtajajärjestelmä luonut selkeän esimiehisyssuhteen
- Aluejohtajajärjestelmä tuonut perusopetuksen asiantuntijuuden johtamisjärjestelmään
- Aluejohtajajärjestelmä lisännyt vuorovaikutusta ja yhteistyötä johtamisjärjestelmässä
- Aluejohtajajärjestelmä vaikuttamassa negatiivisesti alueiden keskinäiseen pedagogiseen dialogiin

Sisältöalueiden yleinen merkitysverkosto muodostui ylläolevien sisältöalueiden sekä vastauksissa esiintyneiden perusteluiden pohjalta:

Aluejohtajajärjestelmän koetaan luovan alueellisen, laajemman johtamisnäkökulman myötä positiivisen johtamisen kokonaisuutta, joka vaikuttaa erityisesti päätöksenteon tasavertaisuuteen, järjestelmällisyyteen ja tehokkuuteen. Aluejohtajat koetaan perusopetuksen asiantuntijoiksi ylemmän tason päätöksenteossa. Aluejohtajajärjestelmän suoran vaikutusvallan on koettu nopeuttavan päätöksentekoa. Toisaalta koetaan, että laajentunut vaikutusvalta on vähentänyt rehtoreiden valtaa, joka on vaikuttanut vaikutusvallan tunteeseen heikentäen sitä.

Aluejohtajajärjestelmä on luonut perusopetuksen johtamisjärjestelmään selkeän esimiehisyssuhteen rehtoreiden yläpuolelle, joka vaikuttaa yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä tuen saamisen kokemuksiin positiivisesti. Perusopetuksen johtamisjärjestelmän vuorovaikutuksen ja yhteistyön on koettu yleisesti lisääntyneen aluejohtajajärjestelmän aikana. Yleisesti koetaan, että hyvä tiedonkulku ja läpinäkyvä johtaminen on edellytys päätöksenteon uskottavuudelle ja luotettavuudelle. Alueiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja rehtoreiden keskinäisen pedagogisen dialogin säilymistä arvostetaan.

Kolmen vastaajaryhmän vertailun perusteella rehtorit ovat kokeneet, että esimiehisyys on siirtynyt aluejohtajajärjestelmän myötä lähemmäksi kenttää. Lisäksi aluejohtajien suora päätösvalta tuo rehtoreiden kokemusten mukaan päätöksentekoon keskittymisen myötä tehokkuutta ja

järjestelmällisyyttä. Aluejako tuo rehtoreiden mukaan lisäarvoa aluejohtajajärjestelmän johtamistoimiin: se avartaa kokonaiskuvaa ja tasavertaistaa päätöksentekoa. Aluejohtajat ovat rehtoreiden kokemusten mukaan tuoneet perusopetuksen asiantuntijuuden hallintoon. Vuorovaikutuksen on koettu lisääntyneen sekä rehtoreiden ja aluejohtajien että aluejohtajien ja hallinnon välillä. Rehtorit kokevat myös osittain, että aluejohtajajärjestelmä on vähentänyt jonkin verran rehtoreiden valtaa ja etäännyttänyt näin etenkin yksittäisiä kouluja koskevaa päätöksentekoa. Osissa perusteluista myös rehtoreiden keskinäisen kommunikaation on koettu vähentyneen aluejohtajajärjestelmän myötä.

Tilaajan hallinnon perusteluista välittyy samankaltaiset kokemukset kuin rehtoreilla: perusopetuksen asiantuntijuus on tullut aluejohtajajärjestelmän myötä hallintoon, vuorovaikutus on lisääntynyt ja päätöksenteko tasavertaistunut, keskittynyt selkeämmin ja tehostunut. Aluejako on tilaajan hallinnon edustajien kokemusten mukaan luomassa laajempaa johtamisnäkökulmaa ja kokonaisvaltaisempaa, tasavertaisempaa johtajuutta. Tilaajan hallinnon kokemuksissa tulee myös esiin negatiivisena rehtoreiden vallan vähentyminen.

Tuotannon hallinto on yhtä lailla muiden vastaajaryhmien kaltaisesti kokenut aluejohtajajärjestelmän tuoneen päätöksentekoon tehostumista, keskittymistä ja tasavertaisuutta aluejaon tuoman laajemman johtamisnäkökulman myötä. Esimiehisyys on tuotannon hallinnon myötä tullut lähemmäs kenttää, lisäten vuorovaikutusta.

4.2 Miten aluejohtajajärjestelmään liittyvät tavoitteet toteutuvat perusopetuksen rehtoreiden sekä tilaaja- ja tuottajaryhmien näkökulmasta katsottuna?

Kysyttäessä aluejohtajajärjestelmän parhaiten toteutuneista työtehtävistä Tampereen kaupungin toimintasäännön (1.9.2013) asettamien työtehtävien mukaisesti, vastaajat saivat valita kokemustensa perusteella kolme parhaiten toteutunutta työtehtävää.

Vastausvaihtoehdot lomakkeessa olivat:

- a.johtaa alueen perusopetusta, tuen koordinointia ja koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa.
- b.vastaa aluetoiminnan toiminta- ja vuosisuunnitelman, perusopetuksen opetussuunnitelman ja palvelusopimusten tavoitteiden toteuttamisesta.
- c.vastaa alueen kehittämissuunnitelmien laadinnasta, toteuttamisesta ja toiminnan arvioinnista.
- d.vastaa talouden suunnittelusta, seurannasta, resurssin tarpeen arvioinnista ja kohdentamisesta aluetoiminnassa.

- e.vastaa alueen oppilaaksi oton koordinoinnista ja tuen rakenteista.
- f.vastaa alueen henkilöstön täydennyskoulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnin johtamisesta.
- g.vastaa ja toteuttaa yhteistyötä alueen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa.
- h.osallistuu alueen palveluverkon kehittämiseen.
- i. toimii alueen rehtoreiden lähiesimiehenä.
- j.vahvistaa yhteistyössä muiden aluejohtajien kanssa perusopetustoiminnalle toimintaohjeen alueensa osalta.

Taulukosta 4. huomataan, että kyselyn vastausten perusteella kolme aluejohtajan parhaiten toteutunutta työtehtävää ovat:

- i. Toimii alueiden rehtoreiden lähiesimiehenä (25 vastaajaa, 59,5%)

d.Vastaa talouden suunnittelusta, seurannasta, resurssin tarpeen arvioinnista ja kohdentamisesta aluetoiminnassa. (21 vastaajaa, 50,0%)

b. Vastaa aluetoiminnan toiminta- ja vuosisuunnitelman, perusopetuksen opetussuunnitelman ja palvelusopimusten tavoitteiden toteuttamisesta. (15 vastaajaa, 35,7%).

Neljänneksi parhaimman, muista selkeästi erottuvan tuloksen saa vastausvaihtoehto a (johtaa alueen perusopetusta, tuen koordinoimista ja koululaisten aamu- ja ilta- ja iltapäivätoimintaa), jossa vastaajia oli 13 (31,0%). Kukaan vastaajista ei valinnut vaihtoehtoa f. (vastaa alueen henkilöstön täydennyskoulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnin johtamisesta).

Kolmen validin vastaajajoukon välillä tehty vertailu osoittaa, että sekä rehtorit että tuotannon hallinnon jäsenet pitävät aluejohtajajärjestelmän parhaiten toteutuneimpana työtehtävänä alueen rehtoreiden esimiehiyttä (rehtoreista 14 vastaajaa (66,7%), tuotannon hallinnosta 9 vastaajaa (69,2%). Tilaajan hallinnon vastauksissa parhaiten toteutuneimmaksi työtehtäväksi nousi vaihtoehto a (johtaa alueen perusopetusta, tuen koordinoimista ja koululaisten aamu- ja ilta- ja iltapäivätoimintaa). Sen valitsi 50% vastanneista (3 vastaajaa). Toinen huomattava asia on, että kaikki vastaajaryhmät, erityisesti määrältään suurimmat vastaajajoukot (rehtorit ja tuotannon hallinto) pitivät selkeästi seuraavaksi toteutuneimpana aluejohtajajärjestelmän vastuuta talousjohtamisesta (vaihtoehto d).

Ensimmäisenä tehty huomio aluejohtajajärjestelmän vähiten toteutuneimmista työtehtävistä on vaihtoehto f:n (vastaa alueen henkilöstön täydennyskoulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnin johtamisesta) puuttuminen kokonaan vertailulistasta: kukaan ei valinnut vaihtoehtoa. Rehtorit pitivät aluejohtajajärjestelmän vähiten toteutuneimpana työtehtävänä sekä vaihtoehtoa g. (vastaa ja toteuttaa yhteistyötä esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden

kanssa, 2 vastaajaa, 9,5%) että vaihtoehtoa j. (vahvistaa yhteistyössä muiden aluejohtajien kanssa toimintaohjeen alueensa osalta, 2 vastaajaa, 9,5%). Myöskään tilaajan hallinnon kokemusten mukaan vaihtoehto g. (vastaa ja toteuttaa yhteistyötä alueen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa.) ei ollut toteutunut (ei yhtään vastaajaa). Tilaajan hallinnon vastaajat eivät myöskään pitäneet toteutuneena työtehtävänä vaihtoehtoa c. (vastaa alueen kehittämissuunnitelmien laadinnasta, toteuttamisesta ja toiminnan arvioinnista, ei yhtään vastaajaa). Tuotannon hallinnon vastaajien kokemusten mukaan vähiten toteutunut työtehtävä oli vaihtoehto h. (osallistuu alueen palveluverkon kehittämiseen, ei yhtään vastaajaa).

Taulukko 4. Aluejohtajajärjestelmän parhaiten toteutuneet työtehtävät

Aluejohtajajärjestelmän parhaiten toteutuneet työtehtävät								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
a. Alueen perusopetuksen johtaminen	6	28,6%	3	50,0%	3	23,1%	13	31,0%
b. Alueen toimintasuunnitelmien ja palvelusopimusten tavoitteiden toteuttaminen	6	28,6%	2	33,3%	6	46,2%	15	35,7%
c. Alueen kehittämisestä, toteuttamisesta ja arvioinnista vastaaminen	3	14,3%	0	0,0%	3	23,1%	6	14,3%
d. Alueen talousjohtaminen	10	47,6%	2	33,3%	9	69,2%	21	50,0%
e. Alueen oppilaaksi oton koordinoinnista ja tuen rakenteista vastaaminen	4	19,0%	1	16,7%	1	7,7%	6	14,3%
f. Henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnista vastaaminen	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
g. Alueen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö	2	9,5%	0	0,0%	5	38,5%	7	16,7%
h. Alueen palveluverkon kehittäminen	5	23,8%	1	16,7%	0	0,0%	6	14,3%
i. Alueen rehtoreiden lähiesimiehenä toimiminen	14	66,7%	1	16,7%	9	69,2%	25	59,5%
j. Perusopetuksen toimintaohjeen vahvistaminen muiden aluejohtajien kanssa	2	9,5%	1	16,7%	1	7,7%	4	9,5%

Väittämässä ”Aluejohtajajärjestelmä on lisännyt yhteistyötä kentän ja hallinnon välillä” (Taulukko 5.) vastaajia kysymykseen oli yhteensä 32 (76,2%). Vastanneista eniten (10 vastaajaa, 23,8%) oli valinnut vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa”. Vähiten vastaajia (4 vastaajaa, 9,5%) valitsi kohdan 2 (melko eri mieltä). Vastaukset jakaantuvat niin, että vastausvaihtoehdon ”täysin eri mieltä” tai ”melko eri mieltä” valitsi yhteensä 9 vastaajaa (21,4%) ja vaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai täysin samaa mieltä” valitsi 13 vastaajaa (30,9%). Vaikka suurempi osa vastaajista koki, että yhteistyö kentän ja hallinnon välillä on lisääntynyt, on vastauksissa merkittävän huomioitavaa

se, että suurin vastaajajoukko ei ole kokenut, että yhteistyö kentän ja hallinnon välillä olisi erityisesti lisääntynyt tai vähentynyt. Lisäksi kysymyksessä vastausprosentti kaikissa vastaajaryhmissä oli keskimäärin pienempi kuin muissa kysymyksissä.

Kolmen vastaajaryhmän vertailun mukaan vastaukset ovat jonkin verran tasaisesti jakaantuneita. Rehtoreista enemmistö (6 vastaajaa, 28,6%) on vastannut kysymykseen vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä/ei osaa sanoa”. Huomattavaa on, että myös tuotannon hallinnosta toiseksi suurin enemmistö (4 vastaajaa, 30,8%) ei ole rehtoreiden tavoin osannut sanoa, onko kentän ja hallinnon välinen yhteistyö lisääntynyt aluejohtajajärjestelmän myötä. Sekä rehtoreiden että tilaajan hallinnon vastauksissa negatiiviset vaihtoehdot ”täysin eri mieltä” ja ”melko eri mieltä” ovat saaneet vastauksia (rehtorit 5 vastaajaa, 23,8%, tilaajan hallinto 3 vastaajaa, 50,0%). Tuotannon hallinnon vastaukset ovat hieman painottuneet positiivisten vaihtoehtojen ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” välille (yhteensä 6 vastaajaa, 46,2%). Enemmistö tuotannon hallinnosta (5 vastaajaa, 38,5%) on täysin samaa mieltä siitä, että aluejohtajajärjestelmä on lisännyt yhteistyötä kentän ja hallinnon välillä.

Taulukko 5. Kentän ja hallinnon välisen yhteistyön lisääntyminen

Kentän ja hallinnon välisen yhteistyön lisääntyminen								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	4	19,0%	1	16,7%	0	0,0%	5	11,9%
melko eri mieltä	1	4,8%	2	33,3%	1	7,7%	4	9,5%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	6	28,6%	0	0,0%	4	30,8%	10	23,8%
melko samaa mieltä	4	19,0%	0	0,0%	1	7,7%	5	11,9%
täysin samaa mieltä	1	4,8%	1	16,7%	5	38,5%	8	19,0%
Vastaajat yhteensä	16	76,2%	4	66,7%	11	84,6%	32	76,2%

Kentän ja hallinnon välisen yhteistyön toteutumista tarkastelevan avoimen kysymyksen vastausten perusteella muodostin fenomenologisen tyypittelyn avulla keskeisimmät vastaajien luomien merkityssuhteiden sisältöalueet:

- Aluejohtajajärjestelmä on lisännyt kentän ja hallinnon välistä yhteistyötä
- Aluejohtajajärjestelmä ei ole lisännyt kentän ja hallinnon välistä yhteistyötä
- Hallinnon strategiaa toteutetaan paremmin kentällä
- Yhteistyö säilynyt ennallaan
- Aluejohtajajärjestelmän rooli kentän ja hallinnon välissä epäselvä
- Selkeytynyt esimiehisyyssuhde hallinnosta

Sisältöalueista ja vastausten perusteluista muodostunut yleinen merkityssuhdeverkosto:

Aluejohtajajärjestelmän koetaan lisänneen yhteistyötä kentän ja hallinnon välillä, etenkin jos esimiehisyyssuhteen koetaan selkeytyneen aluejohtajajärjestelmän myötä hallinnossa. Yhteistyön lisääntymistä koetaan myös mikäli aluejohtaja on helposti tavoitettavissa oleva hallinnon henkilö. Aluejohtajajärjestelmän ei ole koettu lisäävän yhteistyötä kentän ja hallinnon välillä, mikäli aluejohtajan rooli on vastaajan mielessä vielä epäselvä eikä aluejohtajia mielletä kuuluvaksi muuhun hallintoon. Aluejohtajajärjestelmän tuottama yhteistyö on lisääntynyt kokemusten mukaan mikäli ylemmän hallinnon luomien strategioita toteutetaan tehokkaasti kentällä.

Kolmen vastaajaryhmän keskinäinen fenomenologinen vertailu osoittaa että rehtorit kokevat yhteistyön lisääntyneen kentän ja hallinnon välillä aluejohtajajärjestelmän myötä, mikäli aluejohtajajärjestelmä on selkiyttänyt esimiehisyyssuhteen kautta yhteydenpitoa ja on myös helposti tavoitettavissa. Mikäli aluejohtajajärjestelmän koetaan selkiyttäneen perusopetuksen hallinnon kokoonpanoa ja vastuualueita pidetään selkeänä, on myös yhteistyön lisääntymisen kokemukset rehtoreiden keskuudessa vahvoja. Mikäli päätösvallan vastuut ovat epäselviä tai koetaan, että rehtoreiden valtaa on tarpeettomasti vähennetty, yhteistyön koetaan myös vähentyneen. Joistakin perusteluista saattoi myös huomata, että mikäli aluejohtajan päätösvalta koetaan tarpeettoman suureksi eikä muu hallinto ole enää yhteydessä suoraan rehtoreihin vaan pelkästään aluejohtajiin, on kentän ja hallinnon välisen yhteistyön koettu heikentyneen.

Tilaaajan hallinto kokee rehtoreiden tavoin yhteistyön vähentyneen, mikäli muun hallinnon kanssa tapahtuva yhteistyö ja työssä tapahtuva toiminta on jäänyt aluejohtajajärjestelmän myötä näkymättömäksi. Tilaaajan hallinnon perusteluista päätellen suoraa yhteydenottoa tilaajien, tuottajien

ja rehtoreiden välillä arvostetaan. Mikäli aluejohtajajärjestelmällä koetaan olevan selkeä rooli hallinnossa, yhteistyön koetaan lisääntyneen.

Tuotannon hallinto kokee kentän ja hallinnon välisen yhteistyön lisääntyneen, mikäli aluejohtajajärjestelmä nähdään kiinteäksi osaksi hallintoa, tuoden kentän asiantuntijuutta ja substanssiosaamista päätöksenteossa kuuluviin. Tuotannon hallinnon kokemusten perusteella aluejohtajajärjestelmä on lisännyt kentän ja hallinnon välistä yhteistyötä palvelusopimusten toteuttamisen ja suunnitelmien käytäntöön viemisen kautta. Tuotannon hallinto kokee yhteistyön lisääntyneen, mikäli he kokevat että aluejohtajajärjestelmä toteuttaa tehokkaammin hallinnon strategiaa kentällä. Tuotannon hallinnon kokemukset yhteistyön vähenemisestä ovat yhtenevät sekä rehtoreiden että tilaajan hallinnon kanssa: mikäli koetaan että suora yhteistyö rehtoreiden ja hallinnon välillä on vähentynyt yhteydenpidon keskittyessä aluejohtajille, koetaan kentän ja hallinnon välinen yhteistyö vähentyneeksi.

Kysyttäessä, onko aluejohtajajärjestelmä toimivampi johtamisjärjestelmä kuin aikaisempi aluerehtorijärjestelmä (Taulukko 6.), oli vastaajia yhteensä 32 (76,2%). Eniten vastaajia on valinnut vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” (14 vastaajaa, 33,3%), joka merkitsee sitä, että enemmistö pitää aluejohtajajärjestelmää aikaisempaa aluerehtorijärjestelmää toimivampana johtamisjärjestelmänä. Loput vastaukset jakaantuvat tasaisesti pieninä määrinä vaihtoehtoihin ”täysin eri mieltä” – ”melko samaa mieltä”. Negatiivisissa vaihtoehtoissa ”täysin eri mieltä” ja ”melko eri mieltä”, vastaajien määrä oli yhteensä 6 (14,2%). 6 vastaajaa (14,3%) ei osannut kertoa kokemuksiaan kumpaankaan suuntaan. Positiivisiin kohtiin ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”, vastausten määrä oli yhteensä 20 (47,6%), joka kertoo, että lähes puolet vastaajista pitää aluejohtajajärjestelmää toimivampana johtamisjärjestelmänä aluerehtorijärjestelmään verrattuna.

Vertaillen kolmea keskeisintä vastaajaryhmää, huomataan että kaikki ryhmät kokevat aluejohtajajärjestelmän keskimäärin aikaisempaa aluerehtorijärjestelmää toimivammaksi. Sekä rehtoreista (9 vastaajaa, 42,8%), tilaajan hallinnosta (3 vastaajaa, 50,0%) ja tuotannon hallinnosta (7 vastaajaa, 53,9%) noin puolet ovat vastanneet ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Negatiivisen vastausvaihtoehdon ”täysin eri mieltä” tai ”melko eri mieltä” on valinnut kaikista vastaajaryhmistä noin 10-15% vastaajista. Kaikista vastaajaryhmistä rehtorit ovat kokeneet suhteellisesti eniten, että aluejohtajajärjestelmä on toimivampi kuin aiempi aluerehtorijärjestelmä (vastausvaihtoehto ”täysin samaa mieltä”, 7 vastaajaa, 33,3% kysymykseen vastanneista rehtoreista). Kokonaisvastausprosentista (76,2%) huomataan, että kysymykseen on voinut jättää vastaamatta ne, joilla ei ole työkokemusta aluerehtorijärjestelmän ajoilta.

Taulukko 6. Aluejohtajajärjestelmän toimivuus suhteessa aluerehtorijärjestelmään

Aluejohtajajärjestelmä on toimivampi johtamisjärjestelmä kuin aluerehtorijärjestelmä								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	2	9,5%	1	16,7%	0	0,0%	3	7,1%
melko eri mieltä	1	4,8%	0	0,0%	2	15,4%	3	7,1%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	3	14,3%	1	16,7%	2	15,4%	6	14,3%
melko samaa mieltä	2	9,5%	1	16,7%	3	23,1%	6	14,3%
täysin samaa mieltä	7	33,3%	2	33,3%	4	30,8%	14	33,3%
Vastaajat yhteensä	15	71,4%	5	83,3%	11	84,6%	32	76,2%

Väittämässä ”Aluejohtajat pystyvät käyttämään entisiä aluerehtoreita paremmin aikaansa kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön” (Taulukko 7.), oli vastaajien määrä edellisen väittämän lailla 32 (76,2%). Edellisen aluerehtorijärjestelmää vertailukohtana toiminnalle käyttävän väittämän tavoin, vastauksista erottuu melko selkeästi vastausvaihtoehto ”täysin samaa mieltä”, jonka valitsi 12 vastaajaa (28,6%). Toiseksi eniten vastauksia (9, 21,4%) tuli vastausvaihtoehtoon ”melko samaa mieltä”. Vastaajia, jotka eivät kokeneet aluejohtajien pystyvän käyttämään aluerehtoreita paremmin aikaansa kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön, oli yhteensä 6 (14,3%). Vastaajia, jotka kokivat ajan käytön kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön olevan parempi, oli yhteensä 21 (50,0%). Puolet tähän kysymykseen vastanneista kokevat, että aluejohtajien ajan käyttö kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön on parempaa kuin aikaisempien aluerehtoreiden.

Vertailun perusteella tilaajan ja tuotannon hallinto kokevat rehtoreita enemmän aluejohtajajärjestelmän parantaneen ajankäyttöä kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön. Tilaajan hallinnosta 3 vastaajaa (50,0%) ja tuotannon hallinnosta 8 vastaajaa (61,6%) ovat valinneet vastausvaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Myös rehtoreista melkein puolet vastaajista (9 vastaajaa, 42,8%) kokevat aluejohtajan käyttävän entisiä aluerehtoreita

enemmän aikaansa enemmän kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön. Rehtoreiden vastaajajoukko on ainoa, josta on löytynyt vastaajia negatiivisen ääripään vastausvaihtoehtoon ”täysin eri mieltä” (4 vastaajaa, 19%). Tuotannon hallinnon kokemusten perusteella voisi olettaa, että he ovat kaikista vastaajaryhmistä keskimääräisesti eniten sitä mieltä, että aluejohtajat pystyvät käyttämään paremmin aikaansa kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön, sillä kaikki vastaukset (11, 66,7%) ovat painottuneet keskimäärin positiivisiin vastausvaihtoehtoihin ”ei samaa eikä eri mieltä/ei osaa sanoa” – ”täysin samaa mieltä”.

Yhteenlaskettu vastausprosentti 76,2%, joka on täsmälleen sama aiemman aluerehtorijärjestelmää vertailukohtana käyttäneen väittämän kanssa, kertoo yhtä lailla, että vastaamatta jättäneet eivät ole ehkä olleet aluerehtorijärjestelmän aikana työsuhteessa kaupungin koulutuspalveluissa.

Taulukko 7. Aluejohtajajärjestelmän parempi ajan käyttö yhteistyöhön kentän kanssa

Aluejohtajajärjestelmän parempi ajan käyttö yhteistyöhön kentän kanssa								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastausprosentti	Vastaajien määrä	Vastausprosentti	Vastaajien määrä	Vastausprosentti	Vastaajien määrä	Vastausprosentti
täysin eri mieltä	4	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	9,5%
melko eri mieltä	1	4,8%	1	16,7%	0	0,0%	2	4,8%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	2	9,5%	0	0,0%	3	23,1%	5	11,9%
melko samaa mieltä	5	23,8%	1	16,7%	3	23,1%	9	21,4%
täysin samaa mieltä	4	19,0%	2	33,3%	5	38,5%	12	28,6%
Vastaajat yhteensä	16	76,2%	4	66,7%	11	84,6%	32	76,2%

4.3 Miten aluejohtajajärjestelmä tukee koulujen tasavertaisuutta?

Alueiden välisen tasa-arvon lisääntymisestä kysyttäessä (Taulukko 8.) vastaajien määrä oli 37 (88,1%). Vastauksia asettui eniten vaihtoehtoille ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” – ”täysin

samaa mieltä”. Näissä kaikissa kolmessa vaihtoehdossa vastausmäärä oli 9, jolloin jokainen vastausvaihtoehto saa vastausprosentiksi 21,4%. Kun ottaa huomioon positiivisten kohtien ”melko samaa mieltä – täysin samaa mieltä” yhteenlasketut vastausprosentit (18 vastaajaa, 42,8%) noin puolet vastaajista kokee alueiden välisen tasa-arvon lisääntyneen.

Kun vertaillaan saatuja vastauksia kolmen validin vastaajajoukon välillä, huomataan että suurin osa rehtoreista ei ole kokenut tasa-arvon merkittävästi lisääntyneen tai vähentyneen aluejohtajajärjestelmän aikana (7 vastaajaa, 33,3%). Eniten tasa-arvon ovat kokeneet lisääntyneen vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” valinneina sekä tilaajan (2 vastaajaa, 33,3%) että tuotannon hallinnon henkilöt (4 vastaajaa, 30,8%). Rehtoreiden kokemukset tasa-arvosta jakaantuvat tasaisesti sekä tasa-arvon vähentymisen kokemusten (vastausvaihtoehdot ”melko eri mieltä” tai ”täysin eri mieltä”, 6 vastaajaa, 28,6%) että lisääntymisen (vastausvaihtoehdot ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”, 7 vastaajaa, 33,3%) välille. Tilaajan ja tuotannon hallinnossa tasa-arvon on koettu enemmistön mukaan lisääntyneen aluejohtajajärjestelmän aikana: tilaajan hallinnossa 3 vastaajaa (50,0%) ja tuotannon hallinnossa 7 vastaajaa (53,9%) on valinnut vastausvaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”.

Taulukko 8. Alueiden välisen tasa-arvon lisääntyminen aluejohtajajärjestelmän aikana

Alueiden välisen tasa-arvon lisääntyminen aluejohtajajärjestelmän aikana								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	3	14,3%	1	16,7%	0	0,0%	4	9,5%
melko eri mieltä	3	14,3%	0	0,0%	3	23,1%	6	14,3%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	7	33,3%	1	16,7%	1	7,7%	9	21,4%
melko samaa mieltä	4	19,0%	1	16,7%	3	23,1%	9	21,4%
täysin samaa mieltä	3	14,3%	2	33,3%	4	30,8%	9	21,4%
Vastaajat yhteensä	20	95,2%	5	83,3%	11	84,6%	37	88,1%

Tasa-arvon lisääntymisen kokemuksia tarkemmin erittelevässä avoimessa kysymyksessä vastauksista nousi fenomenologisen tyypittelyanalyysin perusteella yhteisesti esille seuraavia merkityssuhteiden sisältöalueita:

- Alueiden välisen tasa-arvon lisääntyminen
- Alueiden välinen tasa-arvo on säilynyt ennallaan
- Alueiden välinen tasa-arvo ei ole toteutunut toivotusti
- Tiedonsaannin puute tasa-arvon heikentäjänä
- Aluejohtajajärjestelmän yhteisen toimintamallin puute tasa-arvon heikentäjänä
- Alueellisen johtamisen tuoma laajempi näkökulma tasa-arvon edistäjänä
- Sisäiset oletukset ja arvostukset aluejohtajajärjestelmän toiminnasta
- Aluejohtajajärjestelmän sisällä tapahtuva yhteistyö edistämässä tasa-arvoa

Tein sisältöalueiden tyypittelyn ja vastausten perusteiden mukaan yleisen merkityssuhdeverkoston: *Aluejohtajajärjestelmä on lisännyt vastaajien kokemusten perusteella alueiden välistä tasa-arvoa, mikäli koulujen ja alueiden resurssien tarpeet on otettu riittävästi ja perustellusti huomioon. Tasa-arvoisuuden toteutumisen tunnetta koetaan, kun aluejohtajajärjestelmän hallinnollinen toiminta on läpinäkyvää, yhtenäistä ja perusteltua. Lisäksi tasa-arvoisuuden kokemuksiin vaikuttaa myös aluejohtajajärjestelmää kohtaan luodut henkilökohtaiset odotukset ja merkitykset. Aluejohtajajärjestelmään luodut selkeät rakenteet, kuten aluejaon tuottama laajempi näkökulma johtamiseen sekä aluejohtajajärjestelmän sisällä tapahtuva yhteistyö, lisää tasa-arvoisuuden toteutumisen kokemuksia.*

Aluejohtajajärjestelmä ei ole tuottanut tasa-arvoisuuden tunnetta, mikäli tiedonkulku on ollut heikkoa eikä vastaaja ole saanut tietoa muiden alueiden toteutuneesta tasa-arvosta ja resurssien jaosta riittävästi. Tasa-arvon toteutumisen kokemukset ovat heikentyneet mikäli koetaan, että resurssien jaon perusteita ei ole suunniteltu tarpeeksi, eli mikäli toimintamallit aluejohtajajärjestelmässä eivät ole olleet vastaajan kokemusten perusteella selkeitä.

Rehtoreiden vastausten perusteella kokemuksiin tasa-arvon lisääntymisestä vaikuttavat positiiviset kokemukset alueiden välisen tiedonkulun riittävydestä. Mikäli aluejohtajajärjestelmän päivittäinen toiminta on näkyvää, kokevat rehtorit alueiden välisen tasa-arvon lisääntyneen. Mikäli rehtorit eivät tiedä, mitä muilla alueilla tapahtuu, tasa-arvon koetaan yleisesti vähentyneen. Mikäli toiminnassa otetaan koulujen erityispiirteet huomioon ja oppilaiden tuen tarpeisiin löytyy alueittain tasavertaiset palvelut, kokevat rehtorit aluejohtajajärjestelmän lisänneen alueiden välistä tasa-arvoa. Mikäli

rehtorit kokevat, että alueiden resurssien jakamisen perusteita ei ole suunniteltu riittävästi tai päätöksenteko ei ole yleisesti selkeää, alueiden välisen tasa-arvon koetaan vähentyneen. Vastausten perusteella rehtoreiden kokemuksista nousee sisäisten odotusten ja arvostusten diskurssi, joka osoittaa että aluejohtajajärjestelmän odotetaan lisäävän alueiden välistä tasa-arvoa. Tähän viittaa esimerkiksi perustelu ”*Tähän on ainakin pyritty luomalla tällainen järjestelmä*”.

Tilaajan hallinnon edustajat kokevat aluejohtajajärjestelmän lisänneen alueiden välistä tasa-arvoa. Mikäli tilaajan hallinnon edustajat kokevat, että aluejohtajajärjestelmään ei ole muodostunut yhtenäistä toimintamallia, alueiden välisen tasa-arvon koetaan vähentyneen.

Tuotannon hallinnon edustajat kokevat alueiden sisäisen tasa-arvon toteutumisen lisääntyneen aluejohtajajärjestelmän aikana, mikäli he kokevat alueellisen johtamisen tuovan laajempaa näkökulmaa, joka edesauttaa tasavertaista johtamista. Myös selkeät roolit ja ohjeet aluejohtajajärjestelmän toiminnasta lisäävät tasa-arvoisuuden kokemuksia. Tuotannon hallinnon vastaajat eivät kuitenkaan koe, että alueiden välinen tasa-arvo on merkittävästi lisääntynyt, mikäli resurssien jakamisen yhteinen suunnittelu on koettu vähäiseksi. Mikäli koetaan, että aluejohtajat toimivat keskenään kiinteästi vuorovaikutuksessa ja johtavat yhteistyössä, alueiden välisen tasa-arvon koetaan tuotannon hallinnon edustajien vastauksissa lisääntyneen.

Seuraavassa taulukossa (Taulukko 8.) olevat vastaukset kertovat, onko aluejohtajajärjestelmä lisännyt vastaajien kokemusten mukaan yhteistyötä alueiden kesken. Vastaajia kysymykseen oli 32 (76,2%). Kysymyksen eniten vastattu vaihtoehto oli ”en samaa enkä eri mieltä/en osaa sanoa” (8 vastaajaa, 19,0%). Vähiten vastattiin vaihtoehtoon ”täysin samaa mieltä” (5 vastaajaa, 11,9%). Taulukon kaikkien vastausten yhteisestä jakaumasta huomataan, että vastauksen keskihajonta oli suurta: vastaajia oli jokaiseen kohtaan käytännössä yhtä paljon (5-8 vastaajaa, 14,3–16,7%). Kun tehdään vertailua positiivisesti vastanneiden (vastausvaihtoehdot ”täysin samaa mieltä” tai ”melko samaa mieltä”, 11 vastaajaa, 26,2%) ja negatiivisesti vastanneiden (vastausvaihtoehdot ”täysin eri mieltä” tai ”melko eri mieltä”, 13 vastaajaa, 31,0%), on vastauksista päätellen kokemus alueiden välisen yhteistyön toteutumisesta hieman negatiivisesti suuntautunut.

Kolmen vastaajaryhmän välisessä vertailussa rehtoreiden vastaukset painottuvat eniten negatiiviselle vastausasteikolle. Vaihtoehto ”melko eri mieltä” on saanut eniten vastauksia (6 vastaajaa, 28,6%). Myös vaihtoehto ”täysin eri mieltä” on saanut rehtoreiden keskuudessa eniten vastauksia verrattuna kahteen muuhun ryhmään (4 vastaajaa, 19,0%). Rehtoreista 42,9% (10 vastaajaa) on kokenut, että alueiden välinen yhteistyö on vähentynyt aluejohtajajärjestelmän aikana. Rehtoreista 3 vastaajaa (14,3%) on valinnut vaihtoehdon ”melko samaa mieltä”. Kukaan kysymykseen vastanneista rehtoreista ei valinnut vaihtoehtoa ”täysin samaa mieltä”.

Tilaajan hallinnon vastauksissa on eniten valintoja saanut vaihtoehto ”täysin eri mieltä” (2 vastaajaa, 33,3%). Muut vastaukset ovat jakaantuneet vaihtoehtojen ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” ja ”täysin samaa mieltä” välille (yhteensä 3 vastaajaa, 50,1%). Tuotannon hallinnon vastaukset ovat painottuneet positiivisemmin vastausvaihtoehtojen ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” – ”täysin samaa mieltä” (yhteensä 10 vastaajaa, 74,3%). Suurin osa tuotannon hallinnon vastaajista ei osaa sanoa, onko alueiden välinen yhteistyö lisääntynyt vai ei (5 vastaajaa, 38,5%).

Taulukko 9. Alueiden välisen yhteistyön lisääntyminen aluejohtajajärjestelmän aikana

Alueiden välisen yhteistyön lisääntyminen aluejohtajajärjestelmän aikana								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	4	19,0%	2	33,3%	0	0,0%	6	14,3%
melko eri mieltä	6	28,6%	0	0,0%	1	7,7%	7	16,7%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	2	9,5%	1	16,7%	5	38,5%	8	19,0%
melko samaa mieltä	3	14,3%	1	16,7%	2	15,4%	6	14,3%
täysin samaa mieltä	0	0,0%	1	16,7%	3	23,1%	5	11,9%
Vastaajat yhteensä	15	71,4%	5	83,3%	11	84,6%	32	76,2%

Alueiden välisen yhteistyön lisääntymisen kokemuksia tarkemmin käsittelevässä avoimessa kysymyksessä muodostin vastausten merkityssuhteiden sisältöalueet:

- Alueiden välinen yhteistyö vähentynyt
- Alueiden välinen yhteistyö lisääntynyt
- Alueiden sisäinen yhteistyö runsasta
- Henkilökohtaiset arvostukset yhtenäisessä, tasavertaisessa johtamisessa alueiden välisen yhteistyön perustana
- Alueiden välinen tiedonkulku heikkoa

- Hallinnollisen tason yhteistyö on lisääntynyt

Yleinen merkityssuhdeverkosto, joka muodostuu merkityssuhteiden sisältöalueista ja vastausten perusteluista:

Aluejohtajajärjestelmän myötä alueiden sisäinen oma yhteistyö on kokemusten mukaan lisääntynyt. Lisäksi aluejohtajajärjestelmän koetaan ylläpitävän ja kehittävän hallinnollisen tason yhteistyötä. Alueiden välisen yhteistyön koetaan kuitenkin heikentyneen jonkin verran aluejohtajajärjestelmän myötä. Alueiden välistä tiedonkulkua tarvitsee kokemusten mukaan kehittää. Myös kollegiaalista dialogia erityisesti alueiden rehtoreiden välillä kaivataan. Alueiden välisessä yhteistyössä arvostetaan kokemusten mukaan tasavertaisen, yhtenäisen johtamisen toteutumista.

Vertaillessa kolmen vastaajaryhmän fenomenologista analyysia perusteluista, rehtorit kokevat yleisesti alueen sisäisen yhteistyön lisääntyneen alueiden keskinäisen yhteistyön kustannuksella. Rehtorit toivoisivat perustelujen mukaan lisää yhteistyötä alueiden välille, koska he kokevat tiedonkulun alueiden välillä olevan tällä hetkellä heikkoa. Heikon tiedonkulun kokemukset vaikuttavat negatiivisesti kokemuksiin johtamisesta, koska vastausten perusteella rehtorit arvostavat yhtenäistä johtamista alueiden välisen yhteistyön perustana. Osa rehtoreista on kokenut, että hallinnollinen yhteistyö alueiden kesken on aluejohtajajärjestelmän myötä oletettavasti lisääntynyt, mutta alueiden rehtoreiden välinen dialogi on vähentynyt.

Tilaajan hallinnon henkilöt ovat rehtoreiden lailla kokeneet alueiden keskinäisen yhteistyön vähentyneen. Myös tilaajan hallinnon henkilöt ovat perustelleet aluejohtajajärjestelmän tuovan hallinnollista dialogia alueiden kesken, mutta tiedonkulku ja muu yhteistyö alueiden välillä on heidän kokemustensa perusteella vähentynyt aluejohtajajärjestelmän myötä.

Tuotannon hallinnon perustelut ovat yhtenäisiä muiden vastaajaryhmien suhteen siitä, että aluejohtajajärjestelmä on lisännyt hallinnollista yhteistyötä alueiden kesken. Alueiden välinen hallinnollinen yhteistyö vaikuttaa tuotannon hallinnon vastaajien kokemusten perusteella johtamisen tasavertaistumiseen positiivisesti.

Kysyttäessä resurssien alueittain tasavertaisemmasta jaosta aluejohtajajärjestelmän aikana (Taulukko 10.), vastaajia oli aiempien kysymysten tavoin 32 (76,2%). Eniten oli valittu vastausvaihtoehto ”täysin samaa mieltä” (11 vastaajaa, 26,2%). Seuraavaksi eniten vastaajia jakaantui tasavertaisemmin kohtiin ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” (9 vastaajaa, 21,4%) ja ”melko samaa mieltä” (8 vastaajaa, 19,0%). Vastausvaihtoehdot ”täysin eri mieltä” ja ”melko eri

mieltä” saivat vähiten vastaajia, yhteensä 4 vastaajaa (9,5%). Positiivisesti resurssien tasavertaisen jaon kokeneet vastaajat (vastausvaihtoehdot ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”, yhteensä 19 vastaajaa, 45,2%) olivat kuitenkin suurempi vastaajaryhmä resurssien jaon epätasavertaisuutta kokeneisiin verrattuna (vastausvaihtoehdot ”melko eri mieltä” tai ”täysin eri mieltä”, yhteensä 4 vastaajaa, 9,5%). Taulukosta voidaan kuitenkin todeta, että noin puolet vastaajista ovat kokemustensa mukaan positiivisesti suuntautuneita: he kokevat, että resurssit on jaettu alueittain tasavertaisemmin aluejohtajajärjestelmän aikana.

Vastaajaryhmistä rehtorit ja tuotannon hallinnon henkilöt kokevat, että resurssit on jaettu tasavertaisemmin aluejohtajajärjestelmän aikana. Rehtoreista vastausvaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” on valinnut 42,9% vastaajista (9 vastaajaa), tuotannon hallinnon henkilöistä 53,9% (7 vastaajaa). Tilaajan hallinnosta 33,3% on valinnut vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” (2 vastaajaa). Tilaajan hallinnon vastauksista suhteellisesti suurin osa (3 vastaajaa, 50,0%) on vastannut vaihtoehdon ”melko eri mieltä” tai ”ei samaa eikä eri mieltä/ei osaa sanoa”. Rehtoreista ja tuotannon hallinnosta noin viidesosa (rehtorit 4 vastaajaa, 19,0%, tuotannon hallinto 2 vastaajaa, 23,1%) ei ole osannut sanoa, ovatko resurssit jakaantuneet tasavertaisemmin aluejohtajajärjestelmän aikana vai ei.

Taulukko 10. Resurssien tasavertaisempi jakaminen aluejohtajajärjestelmän aikana

Resurssien tasavertaisempi jakaminen aluejohtajajärjestelmän aikana								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	2,4%
melko eri mieltä	1	4,8%	1	16,7%	1	7,7%	3	7,1%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	4	19,0%	2	33,3%	3	23,1%	9	21,4%
melko samaa mieltä	6	28,6%	0	0,0%	2	15,4%	8	19,0%
täysin samaa mieltä	3	14,3%	2	33,3%	5	38,5%	11	26,2%
Vastaajat yhteensä	15	71,4%	5	83,3%	11	84,6%	32	76,2%

4.4 Miten aluejohtajajärjestelmä tukee koulun kehittämistä?

Kysyttäessä, mitä konkreettista yhteistyötä vastaaja tekee työssään aluejohtajien kanssa, tyypittelin avoimen kysymyksen vastaukset seuraaviksi merkityssuhde-ehdotelmien sisältöalueiksi:

- Suunnittelu- ja kehittämistyö
- Ohjaustyö
- Henkilöstöhallinto
- Raportointi, arviointi
- Yhteinen päätöksenteko
- Tuen koordinointi
- Työryhmätyöskentely
- Esimiesvuorovaikutus
- Oppilasasiat
- Toimitila-asiat

- Taloushallinto, resurssisuunnittelu
- Koulun kehittämisasiat
- Koulun arkeen liittyvät asiat
- Ongelmanratkaisu
- Päätösten valmistelu
- Perehdytys
- Arvostukset/odotukset kollegiaalisesta dialogista, mielipiteiden arvostuksesta, luottamuksen annosta

Fenomenologisen tyypittelyprosessin perusteella muodostin yleisen merkityssuhdeverkoston vastausten perusteluiden ja sisältöalueiden mukaisesti:

Aluejohtajien kanssa koetaan suurimmaksi yhteistyön alueeksi suunnittelu- ja kehittämistyö, johon kuuluu mm. henkilöstöhallinnollisia, taloushallinnollisia sekä ylempään päätöksentekoon liittyviä asioita. Aluejohtajan kanssa tehdään yhteisiä päätöksiä koulun arkeen liittyvissä asioissa, kuten henkilöstöasiat, oppilasasiat, tuen koordinointi ja toimitila-asiat, mutta suunnitellaan myös pidemmän aikavälin kehittämiseen liittyviä päätöksiä. Aluejohtajien kanssa on koettu muodostuneen ohjaussuhde ja esimiesvuorovaikutus, joka auttaa esimerkiksi erilaisten ongelmien ratkaisussa. Aluejohtajat ovat kokemusten mukaan toimineet myös perehdytyksessä uuteen tehtäviin tehokkaasti. Toiminnan raportointi ja arviointi kuuluu osaksi aluejohtajien kanssa tehtävän yhteistyön arkea. Aluejohtajat tavataan kokemusten mukaan usein erilaisissa kokouksissa ja työryhmyöskentelyssä.

Vertaillen kolmen eri vastaajaryhmän yhteistyötä aluejohtajien kanssa, rehtorit korostavat selkeästi aluejohtajan roolin yhteistyössä esimiehenä, joka on apuna ongelmanratkaisussa, koulun arkeen ja kehittämiseen liittyvissä asioissa sekä mukana suunnittelutyössä. Rehtorit arvostavat aluejohtajan kanssa tehdyssä yhteistyössä keskustelua, molemminpuolista luottamusta ja arvostusta sekä pedagogisen dialogin toteutumista.

Tilaaajan hallinnon henkilöt korostavat aluejohtajan toimivan yhteistyössä palvelusopimuksen toteuttamisen ja palveluverkon kehittämisen kautta. Myös yhteistyö eri työryhmissä on tavallista.

Tuotannon hallinnon henkilöiden kokemusten mukaan tärkein yhteistyö, jota aluejohtajien kanssa tehdään, on suunnittelu- ja kehittämistehtävät. Tuotannon hallinnon henkilöt osallistuvat aluejohtajien kanssa yhteiseen päätöksentekoon ja työskentelevät samoissa työryhmissä.

Tuotannon hallinto osallistuu aluejohtajien kanssa yhdessä myös käytännön johtamistehtäviin, kuten henkilöstöjohtamiseen sekä erilaisiin valmistelu- ja koordinoititehtäviin.

Kysyttäessä aluejohtajajärjestelmässä tapahtuvan alueellisen toiminnan tehokkaammasta kehittämisestä aluerehtorijärjestelmään verrattuna (Taulukko 11.), kysymykseen vastasi 33 ihmistä (78,6%). Eniten vastaajia keräsi vastausvaihtoehto ”täysin samaa mieltä” (14 vastaajaa, 33,3%), vähiten vastausvaihtoehto ”täysin eri mieltä” (2 vastaajaa, 4,8%). Vastaukset painottuivat tässä kysymyksessä positiivisesti: vastausvaihtoehtoihin ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” tuli vastauksia yhteensä 23 (54,7%). Hieman yli puolet vastaajista kokee aluejohtajajärjestelmän edellistä aluerehtorijärjestelmää tehokkaammaksi, alueellista toimintaa kehittäväksi johtamisjärjestelmäksi. 5 vastaajaa (vastausvaihtoehdot ”melko eri mieltä” tai ”täysin eri mieltä”, 11,9%) eivät kokeneet, että aluejohtajat pystyvät kehittämään alueellista toimintaa aluerehtoreita tehokkaammin.

Vastaajaryhmiä vertaillen nähdään, että rehtorit kokevat eniten aluejohtajajärjestelmän kykenevän kehittämään alueellista toimintaa entisiä aluerehtoreita tehokkaammin, sillä positiivisiin vastausvaihtoehdot ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä” on valinnut 12 vastaajaa (57,1% vastanneista rehtoreista). Vaihtoehdon ”täysin samaa mieltä” on rehtoreista valinnut 7 vastaajaa (33,3%). Myös tilaajan hallinnosta 50% (3 vastaajaa) on valinnut vaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Tuotannon hallinnon vastaukset ovat jakaantuneet muita vastaajaryhmiä tasaisemmin vaihtoehdoille ”ei samaa eikä eri mieltä” – ”täysin samaa mieltä”. Suurin osa tuotannon hallinnosta on joko selkeästi samaa mieltä siitä, että aluejohtajajärjestelmä kehittää alueellista toimintaa tehokkaammin (vastausvaihtoehto ”täysin samaa mieltä”, 4 vastaajaa, 30,8%) tai sitten he eivät osaa sanoa, onko alueellista toimintaa kehitetty tehokkaammin aluejohtajajärjestelmän aikana (vastausvaihtoehto ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa”, 4 vastaajaa (30,8%). Vastaukset ovat jakaantuneet muita vastaajaryhmiä tasaisemmin, kuitenkin niin että noin puolet (46,2%) tuotannon hallinnosta on valinnut positiivisen vastausvaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Rehtoreiden vastaajajoukko on ainoa, jossa on valittu vastaukseksi vaihtoehto ”täysin eri mieltä” (2 vastaajaa, 9,5%).

Taulukko 11. Alueellisen toiminnan tehokkaampi kehittäminen aluejohtajajärjestelmän aikana

Alueellisen toiminnan tehokkaampi kehittäminen aluejohtajajärjestelmän aikana								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä (sis. Luottamushenkilöt)	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
täysin eri mieltä	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	2	4,8%
melko eri mieltä	0	0,0%	2	33,3%	1	7,7%	3	7,1%
ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa	1	4,8%	0	0,0%	4	30,8%	5	11,9%
melko samaa mieltä	5	23,8%	1	16,7%	2	15,4%	9	21,4%
täysin samaa mieltä	7	33,3%	2	33,3%	4	30,8%	14	33,3%
Vastaajat yhteensä	15	71,4%	5	83,3%	11	84,6%	33	78,6%

4.5 Miten aluejohtajajärjestelmää tulisi kehittää?

Kysyttäessä onko aluejohtajien määrä sopiva (Taulukko 12.), vastaajia oli 34 (81,0%). Suurin osa vastaajista (25 vastaajaa, 59,5%) piti aluejohtajien määrää sopivana. 9 vastaajaa (21,4%) olisi valmiita muuttamaan aluejohtajien määrää aluejohtajajärjestelmässä.

Tilaajan ja tuotannon hallinto ovat kokeneet eniten, että aluejohtajien määrä on sopiva. Tilaajan hallinnosta kaikki kysymykseen vastanneet (5 vastaajaa, 83,3%) ja tuotannon hallinnosta 8 vastaajaa (61,5%) ovat valinneet vastausvaihtoehdon ”kyllä”. Vastaajaryhmistä rehtoreiden ja tuotannon hallinnon näkemyksissä on havaittavissa, että osa pitää aluejohtajien tämän hetkistä määrää sopimattomana. Rehtoreista 28,6% vastaajista (6 vastaajaa) ja tuotannon hallinnosta 15,4% (2 vastaajaa) ovat valinneet vastausvaihtoehdon ”ei”. Heidän perustelunsa kieltävään vastaukseen on analysoitu seuraavassa kohdassa.

Taulukko 12. Onko aluejohtajien määrä sopiva?

Onko aluejohtajien määrä sopiva?								
	Vastaajastatus							
	Rehtori		Tilaaajan hallinto		Tuotannon hallinto		Yhteensä	
	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti	Vastaajien määrä	Vastaus prosentti
kyllä	11	52,4%	5	83,3%	8	61,5%	25	59,5%
ei	6	28,6%	0	0,0%	2	15,4%	9	21,4%
Vastaajat yhteensä	17	81,0%	5	83,3%	10	76,9%	34	81,0%

Koska kieltäviä vastauksia on vastaajaryhmittäin niin vähän, päätin jättää vastaajaryhmien välisen perustelujen fenomenologisen tyypittelyn vertailun tässä kysymyksessä tekemättä vastaajien anonyymiteetin varmistamiseksi. Yhteisten vastausten merkityssuhteiden sisältöalueet muodostuivat fenomenologisen analyysin myötä seuraaviksi:

- Alueet eri kokoisia: pyrkimys hallinnolliseen tasapainoon
- Aluejohtajien yläpuolelle kokoavaan hallinnoivaan työtehtävään perusopetuksen johtaja/opetuspäällikkö
- Ylemmän tason organisatoriset perusopetusta koskevat muutokset vaativat enemmän aluejakoa
- Tiedonkulku ja rehtorien välinen dialogi saatava ehostettua aluejohtajajärjestelmän kautta
- Aluejohtajia voisi olla vähemmän/ei ollenkaan, jos asiat saisi hoidettua sujuvasti ilman -> hallinnollinen keventäminen

Seuraavassa olen muotoillut avoimeen kysymykseen vastanneiden perustelujen yleisen merkityssuhdeverkoston sisältöalueiden perusteella:

Ne, jotka vastasivat kieltävästi kysymykseen, onko aluejohtajien määrä sopiva, kokevat että aluejohtajajärjestelmän aluejako on jokseenkin epätasavertainen hallinnollisen koon suhteen. Aluejakoa tulisi kokemusten mukaan kehittää niin, että jokainen alue on hallinnollisesti samankokoinen. Aluejohtajien työtaakan keventämistä pidetään tärkeänä järjestelmän toimivuuden ylläpitämiseksi. Kokemusten mukaan aluejohtajien yläpuolella voisi olla vielä perusopetuksen johtaja/opetuspäällikkö, joka toimisi kokoavana vastuutahona perusopetuksen johtamistoiminnalle. Aluejohtajien määrän lisäämisen kokemuksiin vaikuttavat myös ylemmän tason organisatoriset

strategiset suunnitelmat, jotka tulevaisuudessa tulisivat toteutumaan. Mikäli aluejohtajia haluttaisiin olevan vähemmän, koetaan aluejohtajajärjestelmä hallinnollisesti raskauttavaksi tekijäksi perusopetuksen hallinnossa.

Kysyttäessä, miten aluejohtajajärjestelmää tulisi vastaajien kokemusten perusteella kehittää tulevaisuudessa, muodostin kaikkien vastausten perusteella yhteiset merkityssuhteiden sisältöalueet:

- Aluejohtajajärjestelmän hallinnollisen roolin selkeyttäminen (tehtävät, vastuujao)
- Aluejohtajajärjestelmän vakinaistaminen hallinnollisen toiminnan jatkuvuuden varmistamiseksi
- Aluejohtajajärjestelmä kiinteämmin osaksi koulun johtamista ja arkea
- Aluejohtajajärjestelmän painopiste lähiesimiehisyyteen ja konkreettiseen kenttätoimintaan
- Aluejohtajajärjestelmälle suuremmat vallankäyttö-oikeudet suuremmissa päätöksissä
- Järjestelmä itsessään toimiva, muutosjohtamisen epäonnistuminen häiritsee toteutusta
- Tilaaja-tuottaja-yhteistyö-dialogi tehokkaammaksi, aluejohtajajärjestelmälle rooli kentän äänenä suunnittelussa ja kehittämisessä
- Alueiden välisen tiedonkulun kehittäminen
- Kokonaisuuden johtamisen kehittäminen

Muodostin avoimen kysymyksen vastausten perusteluista ja merkityssuhteiden sisältöalueista seuraavanlaisen yleisen fenomenologisen merkityssuhdeverkoston:

Aluejohtajajärjestelmää toivotaan kehitettäväksi niin, että järjestelmän hallinnollinen rooli selkeytyisi tehtävien ja vastuujakojen myötä. Hallinnollisen roolin kehittämiseksi koetaan tärkeänä, että aluejohtajajärjestelmän toiminnan painopiste olisi selkeästi lähiesimiehisyys, kiinteämmin osana koulun johtamisen arkea, konkreettista kenttätoimintaa. Tähän kokemukseen liittyen jotkut vastaajista toivoisivat edistymistä tapahtuvan, jos aluejohtajien päätoimipaikat siirrettäisiin kouluille.

Päätöksentekoon liittyen tilaaja- ja tuottajapuolen kokonaisvaltaisempi, tehostetumpi suunnittelu- ja kehittämisyhteistyö koetaan tärkeäksi aluejohtajajärjestelmän tuodessa työhön kentän näkemyksiä. Aluejohtajille olisi kokemusten mukaan hyvä antaa enemmän vallankäyttö-oikeuksia suuremmissa hallinnon päätöksissä, kuten talous- ja resurssiasioissa, minkä voi tulkita liittyvän toiveisiin hallinnon kokonaisvaltaisemmasta, tiiviimmästä ja suunnitelmallisesta yhteistyöstä. Hallinnon ja alueiden välinen keskinäinen tiedonkulku koetaan tärkeäksi johtamisen

uskottavuuden säilyttämiseksi. Kokemusten mukaan yleistä kokonaisuuden hallintaa ja johtamista kaivataan, esimerkiksi opetuspäällikön tai perusopetuksen johtajan toimenkuvan kautta. Aluejohtajajärjestelmän vakinaistamista toivottiin liiallisen hallinnollisen muutoksen hallitsemiseksi. Yleisesti kokemukset osoittavat myös, että organisaation yleinen rakennemuutoksen toteutus on ollut heikkoa ohjauksen ja selkeiden suunnitelmien puutteen vuoksi.

Vertaillen kolmen vastaajaryhmän kokemuksia aluejohtajajärjestelmän kehittämisestä, on kaikkien vastaajaryhmien perustelujen joukossa huomionarvoista se, että aluejohtajien työtaakkaa ja tehtäväkokonaisuutta tulisi vähentää. Kaikki vastaajaryhmät kokevat, että aluejohtajilla on jatkuva kiire ja tämä kokemusten mukaan häiritsee aluejohtajajärjestelmän hallinnollisen roolin selkiytymistä ja tasapainottamista. Aluejohtajajärjestelmän ideaa arvostetaan keskimäärin kaikkien ryhmien vastauksissa ja sen koetaan olevan järkevä ratkaisu perusopetuksen hallintoon. Etenkin rehtorit ja tuotannon hallinnon henkilöt toivovat hallinnollisen roolin selkiyttämiseksi aluejohtajajärjestelmän vakinaistamista.

Rehtorit toivovat aluejohtajajärjestelmään ja koko perusopetuksen hallintoon selkeää kokonaiskuvaa sekä vastuunjakoa. Monet rehtorit kokevat, että rehtoreille tulisi antaa enemmän valtaa omaa koulua koskevissa asioissa, kuten henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen alueilla. Rehtorit toivovat myös, että aluejohtajajärjestelmässä kiinnitettäisiin entistä enemmän huomiota alueiden väliseen tiedonkulkuun ja rehtoreiden välisen pedagogisen dialogin ylläpitämiseen. Rehtorit arvostavat vastausten mukaan aluejohtajajärjestelmän mukanaan tuomaa selkeää esimiessuhdetta ja alueellisesti jaettua kokonaisjohtamista.

Tilaaajan hallinnon vastauksissa arvostetaan rehtoreiden tavoin aluejohtajajärjestelmän alueellisen johtamisen toimintamallia. Tilaaajan hallinnon henkilöt näkevät tärkeänä aluejohtajan tekemän yhteistyön rehtoreiden kanssa: aluejohtajan tulee olla kentän tavoitettavissa lähiesimiehenä ja yhteistyökumppanina. Yhteistyökumppanuutta korostetaan myös hallinnon suuntaan: aluejohtajajärjestelmän ollessa osa perusopetuksen kokonaisuutta, yhteistyöllä tilaaja- ja tuottajaryhmän kanssa saavutettaisiin kokemusten mukaan järjestelmällistä, selkeää hallintokokonaisuutta ja yhtenäistä johtamistapaa. Myös osassa tilaaajan hallinnon vastauksista tuli rehtoreiden tavoin esiin, että aluejohtajajärjestelmä voisi painottua enemmän korkeampien hallinnollisten johtamistehtävien hoitoon, antaen rehtoreille enemmän valtaa pedagogiseen johtamiseen ja oman koulun kehittämiseen.

Tuotannon hallinnon henkilöistä osa kokee tilaaajan hallinnon henkilöiden tavoin, että tiiviimpi hallinnollinen yhteistyö tilaaja- ja tuottajaryhmän kanssa olisi tärkeää.

Aluejohtajajärjestelmä tulisi tuotannon hallinnon kokemusten mukaan vakinaistaa osaksi hallintoa, jotta tavoitteet, roolit ja vastuunjaot hallinnossa selkeytyisivät. Osassa tuotannon hallinnon vastauksia pidettiin tärkeänä, että aluejohtajajärjestelmä toisi hallintoon ”kentän ääntä”, jonka vuoksi aluejohtajajärjestelmä saisi kokemusten mukaan toimia vieläkin kiinteämpänä osana koulun arkea ja johtamista.

Kyselyn viimeisestä avoimesta kysymyksestä ”Mitä muuta haluaisit sanoa kyselyyn liittyen?” en tee tarkempaa analyysiä, sillä vastaukset eivät olleet tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä. Kahdessa vastauksessa löytyi lisätietoja kysymykseen ”Miten aluejohtajajärjestelmää tulisi mielestäsi kehittää tulevaisuudessa?” ja siksi päätin siirtää vastaukset käsiteltäväksi tuon kysymyksen fenomenologiseen analyysiin. Viimeisen kysymyksen kommentteista on kuitenkin huomionarvoista nostaa esiin vastaajaryhmien yhteneväinen, tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen, aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arviointiin kiinteästi kytkeytyvä diskurssi organisaatiomuutoksen tuomista haasteista perusopetuksen hallintoa koskien. Aluejohtajajärjestelmän koetaan olevan muun hallinnon tavoin liminaalitilassa, etsimässä selkeitä toimintamalleja ja paikkaa organisaatiossa sekä hallinnollisesti että ihmisyyhteisön kesken. Osa vastaajista kokee, että organisaatiomuutoksen toteutus ei ole kaikilta osin ollut onnistunut ja riittävästi hallittu. Aluejohtajajärjestelmän koetaan joutuneen osaksi hallitsematonta, nopeaa muutosta, jonka vuoksi järjestelmän rooli ja tehtävät perusopetuksen hallinnossa eivät ole riittävästi selkeytyneet kaikille toimijoille.

5 TULOSEN TARKASTELU JA KESKEISIMMÄT JOHTOPÄÄTÖKSET

5.1 Aluejohtajajärjestelmän tuottama lisäarvo koulun johtamiseen ja rehtorin johtamistyöhön

Tampereen kaupunki odottaa aluejohtajajärjestelmän tuottavan lisäarvoa koulun johtamiseen ja rehtorin johtamistyöhön selkeän esimiehisyssuhteen ja koulun johtamisen vastuualueiden jakamisen kautta. Tutkimukseni aineiston tuottamien kokemusten perusteella voidaan sanoa, että aluejohtajajärjestelmässä on onnistuttu rakentamaan kaupungin suunnitelmien mukainen esimiehisyssuhde koulujen rehtoreille. Rehtorit kokevat, että aluejohtajat ovat ”lähellä kenttää”, mikä kertonee siitä, että aluejohtajan laajat vastualueet ja johtamistoiminta näkyy koulun johtajan arjessa. Aluejohtaja toimii rehtoreiden kokemusten perusteella substanssiosaajana, saatavissa olevana konsultaatiotukena arjen johtamisessa. Aluejohtajat toivoivat itse kandidaatintutkielmani haastatteluissa (Häkkinen 2013, 26) että rehtorit näkisivät heidät aktiivisina kentän työntekijöinä ja yhteistyökumppaneina, jotka tuovat hallinnon lähemmäs kenttää. Tämä toive on rehtoreiden kokemusten perusteella onnistunut: se, että rehtorit kokevat aluejohtajansa olevan tärkeä konsultaatiotuki, kertoo yhteistyön luonteesta. Aluejohtajat toteuttavat yhteistyössä Juutin (2007) kuvaamia, kouluympäristöön soveltuvia ihmisten johtajuuden periaatteita, ”laittaen itsensä likoon” toiminnassaan kentän kanssa yhteistyössä. Tämä koetaan tutkimukseni aineiston perusteella aluejohtajajärjestelmän yhtenä vaikuttavana toimintana. Rehtorit hakevat aluejohtajasta kokemusten perusteella tulkittuna kollegiaalista tukea, jollaista he kaipaivat jo aluerehtorijärjestelmän perustamisen aikaan (Tampereen kaupunki 2004).

Kaikkien vastaajaryhmien näkemysten mukaan aluejohtajajärjestelmä on yleisesti ottaen tuonut hyötyjä työhön. Aluejohtajajärjestelmä on kokemusten mukaan perusopetuksen hallinnossa malli, joka parhaimmillaan palvelee hallinnon organisoitumista ja lisää alueiden koulujen rehtoreiden näkemysten esilletuloa hallinnollisissa päätöksissä. Aluejohtajajärjestelmän aluejaon koetaan luovan selkeämpää johtajuuden kokonaisuutta, joka vaikuttaa päätöksenteon tasavertaisuuteen, järjestelmällisyyteen ja tehokkuuteen. Erityisesti tilaajan ja tuotannon hallinnon

henkilöt kokevat aluejohtajajärjestelmän työhön tuoman hyödyn hallinnon vastuualueiden selkeyden kautta: koulun johtamiseen liittyvissä kysymyksissä otetaan yhteyttä aluejohtajiin. Aluejohtajajärjestelmän tuoma substanssiosaaminen ylemmän johdon päätöksentekoon koetaan arvokkaaksi, sillä se monipuolistaa päätöksentekoa. Aluejohtajan substanssiosaamista arvostetaan myös rehtoreiden kokemuksissa – se on suuri apu koulun johtamisen arjen ongelmatilanteiden ratkaisussa. Erityisesti silloin, kun aluejohtajilla on aikaa, koetaan koulun johtamiseen liittyvien asioiden hoitaminen tehokkaaksi. Aluejohtajan saatavuus koetaan tärkeäksi johtamistyön sujumisen ja päätöksenteon luotettavuuden kannalta.

5.2 Aluejohtajajärjestelmälle asetetut tavoitteet ja niiden toteutuminen

Tulosten perusteella aluejohtajajärjestelmään liittyvät tavoitteet toteutuvat parhaiten toimintasäännön mukaisissa työtehtävissä alueiden rehtorien esimiehisyssuhteen, talousjohtamisen ja palvelusopimusten mukaisten tavoitteiden ja toiminta- sekä opetussuunnitelmien toteuttamisen kautta. Lisäksi tilaajan hallinto kokee, että alueiden perusopetuksen, tuen koordinoinnin sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan johtaminen on toteutunut aluejohtajajärjestelmän aikana. Aluejohtajat mielletään siis rehtoreiden esimieheksi, joilla on hallinnassaan perusopetuksen talouden resurssit, ja jotka käyvät jatkuvaa dialogia ylemmän hallinnon kanssa perusopetuksen järjestämisestä. Myös aluejohtajat itse (Häkkinen 2013, 30) mieltävät rehtoreiden kanssa tapahtuvan esimiesyhteistyön olevan aluejohtajajärjestelmän tärkein tavoite.

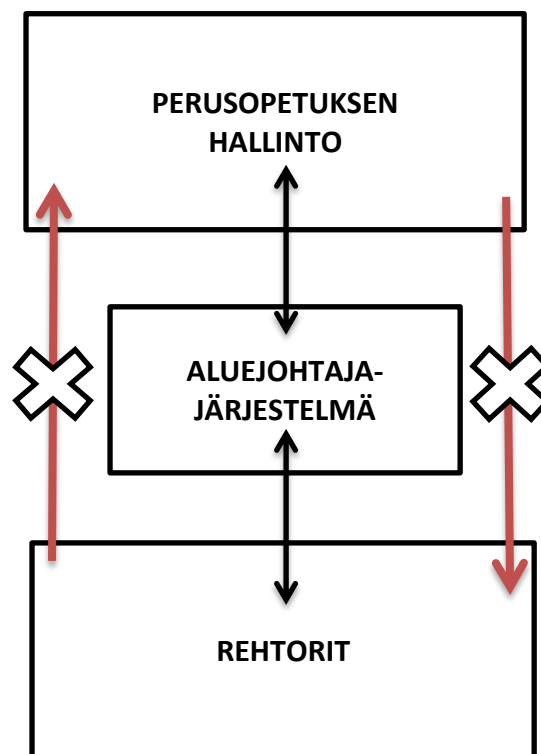
Aluejohtajia ei koeta hallinnon ja rehtoreiden vastausten mukaan henkilöstön osaamisen tai työhyvinvoinnin kehittäjinä. Myöskään koulupolun nivelyhteistyötä (varhaiskasvatus, esiopetus) tai laaja-alaisempaa toiminnan kehittämistä ja arviointityötä ei koettu aluejohtajajärjestelmässä parhaiten toteutuneiksi ydintehtäviksi. Aluejohtajat itse toivovat oman työnsä vaikuttavan muutokseen ja kehitykseen edistävästi (Häkkinen 2013, 30). Muutos- ja kehittämistyö vaatii kuitenkin riittävästi aikaa, aluejohtajien suuri työmäärä saattaa vaikuttaa muutos- ja kehittämistyön todelliseen toteutumiseen sekä näkyvyyteen muulle henkilöstölle. Jo kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013, 24) totesin, että aluejohtajat olivat omien kokemustensa mukaan ”itsensä etsimisen” vaiheessa, pohtimassa toimenkuvan todellista merkitystä, asemaa ja rakentumista. Aluejohtajien laajat vastuu-alueet saattavat vaikuttaa siihen, että kaikkia kaupungin toimintasäännön mukaisia työtehtäviä ei toteuteta yhtä näkyvästi. Johtamisessa on kuitenkin tärkeintä ajatella asioita kokonaisuuksina. Yleisesti ottaen kaikki johtamisen alueet ja tehtävät tulevat päivittäisessä toiminnassa esille, ei niinkään erillisinä tehtävinä.

Kentän ja hallinnon välisen yhteistyön on todettu yleisesti lisääntyneen jonkin verran aluejohtajajärjestelmän aikana. Lisääntymisen kokemuksiin vaikutti eniten aluejohtajajärjestelmän sekä muun hallinnon roolien ja vastuualueiden selkeys. Mikäli vastaaja koki aluejohtajajärjestelmän ja muun hallinnon vastuualueet ja roolit selkeäksi, oli myös kentän ja hallinnon välinen yhteistyö hänen mielestään lisääntynyt. Lisäksi tuotannon hallinto koki, että yhteistyö kentän ja hallinnon välillä toimii mikäli palvelusopimusten mukaiset suunnitelmat viedään käytännön toimintaan aluejohtajajärjestelmän kautta. Mikäli yhteistyön ei koettu lisääntyneen, johtui se vastaajaryhmien perustelujen mukaan siitä, että suora yhteistyö rehtoreiden ja hallinnon välillä on vähentynyt yhteydenpidon keskittyessä pelkästään aluejohtajiin koulun johtamista koskevista asioista. Kentän ja hallinnon välisen yhteistyön lisääntymisen väittämässä oli selvästi muita väittämiä enemmän vastauksia kohtaan ”ei samaa eikä eri mieltä/en osaa sanoa” kaikissa vastaajaryhmissä. Tämä kertonee siitä, että aluejohtajajärjestelmä hakee edelleen paikkaansa kaupungin perusopetuksen hallinnossa, eivätkä rehtorit tai tilaajan ja tuotannon hallinnon ryhmät ole jäsentäneet ajatusta aluejohtajajärjestelmän roolista.

Vastaajien kokemusten perusteella kentän ja hallinnon välisessä yhteistyössä on kaksi tasoa: perusopetuksen hallinto vs. kenttä, jossa aluejohtajajärjestelmä toimii selkeässä roolissa aktiivisena toimijana monipuolisen yhteistyön takaajana (Kuvio 4.) sekä perusopetuksen hallinto vs. aluejohtajajärjestelmä, jossa aluejohtajajärjestelmä koetaan erillisenä ”välikätenä”, loitontamassa kenttää perusopetuksen hallinnosta (Kuvio 5.). Mikäli henkilö on sisäistänyt aluejohtajajärjestelmän roolin toimintasäännön mukaisesti lähelle kentän toimijuutta aktiivisena linkkinä ja hallinnollisen ”kuilun” pienentäjänä, kokee hän kentän ja hallinnon välisen yhteistyön onnistuneen. Mikäli taas henkilö ajattelee, että aluejohtajajärjestelmä on tullut rehtoreiden ja muun hallinnon väliin ikään kuin estämään suoraa kommunikointia muun hallinnon kanssa, pakottaen hoitamaan kaikki koulun johtamiseen liittyvät asiat aluejohtajien kautta, kokee hän kentän ja hallinnon välisen yhteistyön epäonnistuneen. Aluejohtajat itse pyrkivät toimenkuvassaan hallinnon ja kentän aiemmin ajatellun välillä olevan ”kuilun” poistamiseen niin, että aluejohtajajärjestelmä olisi lähentämässä kentän ja hallinnon välistä vuorovaikutusta. (Häkkinen 2013, 26.)



Kuvio 4. Yhteistyön 1. taso: Aluejohtajajärjestelmä kentän ja hallinnon välisen yhteistyön takaajana



Kuvio 5. Yhteistyön 2. taso: Perusopetuksen hallinto vs. aluejohtajajärjestelmä

Aluejohtajajärjestelmä on perustettu aikaisemman aluerehtorijärjestelmän tilalle vastaamaan kolmen oppilasalueen käyttöönoton myötä vuoden 2011 voimaan tulleen perusopetuslain tuomiin muutoksiin tasa-arvoisuudesta opetuspalveluissa. Muutos 12 oppilasalueesta kolmeen sekä omista kouluistaan toimintaa johtaneiden aluerehtoreiden vaihtuminen täysin hallinnollisissa tehtävissä toimiviin aluejohtajiin oli perusopetuksen hallinnossa tapahtunut suuri muutos, joka on vastaajien kokemusten mukaan ollut yleisesti ottaen kannattava. Vastaajat kokevat aluejohtajajärjestelmän keskimäärin toimivampana järjestelmänä aikaisempaan aluerehtorijärjestelmään verrattuna. Aluejohtajat pystyvät käyttämään kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön vastausten perusteella enemmän aikaa kuin entiset aluerehtorit.

5.3 Aluejohtajajärjestelmä ja koulujen tasavertaisuuden toteutuminen

Aluejohtajajärjestelmä on vastanneiden kokemusten mukaan onnistunut keskimäärin tukemaan koulujen tasavertaisuutta. Erityisesti alueiden välinen tasa-arvo, eri koulujen ja alueiden resurssien tasavertainen jakaminen on otettu kokemusten perusteella melko riittävästi huomioon. Tasavertaisuuden toteutumista edistäviksi tekijöiksi tutkimuksessa mainittiin kaupungin koulujen aluejako ja sen tuottama laajempi näkökulma johtamistyöhön sekä aluejohtajien keskinäinen

yhteistyö. Vastaajat pitivät tasavertaisuuden tukemisessa tärkeänä toiminnan suunnitelmallisuutta, selkeitä, yhteisiä toimintamalleja ja näkyvyyttä. Se, että tilaajan hallinnon henkilöt eivät ole osanneet tulosten perusteella tarkasti sanoa, miten ovat resurssien tasavertaisen jakamisen kokeneet, voi johtua siitä, että tiedonkulku ja yhteistyö tilaajan hallinnon kanssa on vähäisempää kuin opetuksen järjestäjän, tuotannon hallinnon kanssa.

Alueiden keskinäistä yhteistyötä pidetään tutkimuksen mukaan tärkeänä tasa-arvon ja pedagogisen dialogin toteutumiseen vaikuttavana tekijänä. Alueiden keskinäinen yhteistyö on kokemusten mukaan selkeästi vähentynyt, mikä vaikuttaa vastaajien mukaan negatiivisesti kokemuksiin kollegiaalisen tuen ja alueiden välisen tiedonkulun riittävydestä. Alueiden välisen yhteistyön vähenemisen kokemukset vaikuttavat negatiivisesti myös aluejohtajajärjestelmän tasavertaisen, yhtenäisen johtamisen toteutumisen kokemuksiin. Mikäli vastaaja ei ollut kokenut, että tasavertaisuus on kouluissa aluejohtajajärjestelmän myötä toteutunut riittävästi, oli perusteluna yleensä se, että alueiden välinen tiedonkulku oli heikkoa. Vastaaja ei siis yleisesti ottaen tällöin tiennyt, millaista toiminta muiden alueiden kouluissa on. Tällöin tasavertaisuuden toteutumista ei voinut vertailla. Lisäksi mikäli epätasa-arvoisuutta koettiin, oli vastaaja kokenut ettei aluejohtajajärjestelmä toimi riittävän suunnitelmallisesti yhteisten johtamisperiaatteiden mukaan. Tämän ongelman aluejohtajat itsekin ovat toiminnassaan kandidaatintutkielmani perusteella tiedostaneet, sillä aluejohtajat haluavat omien kokemustensa mukaan kehittää parempaa, keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistä keskustelua yhtenäisemmän, tasa-arvoisemman päätöksenteon onnistumisen vuoksi (Häkkinen 2013, 35). Vuorovaikutuksellisemman aluejohtamisen haasteena on kuitenkin aluejohtajien kokemusten perusteella jatkuva kiire, laajat vastualueet ja työn hektisyys (Häkkinen 2013, 35).

5.4 Aluejohtajajärjestelmä ja koulun kehittäminen

Kun aluejohtajien kanssa tehdään töitä, vastaajat kertovat suurimman konkreettisen yhteistyön alueen olevan suunnittelu- ja kehittämistyö, joka ulottuu erilaisiin hallinnollisiin ja päätöksentekoon liittyviin asioihin. Aluejohtajajärjestelmää voidaan tutkimuksen mukaan pitää keskeisessä asemassa koulun kehittämisessä juuri suunnittelu- ja kehittämistyön noustessa konkreettisimmaksi työtehtäväksi saatujen vastausten perusteella. Aluejohtajat osallistuvat vastaajien kokemusten mukaan yhteiseen päätöksentekoon ja kehittämistyöhön aivan koulun arkeen liittyvistä asioista aina pidemmän aikavälin kehittämiseen liittyviin asioihin saakka. Erilaiset kokoukset ja työryhmissä työskentely aluejohtajien kanssa ovat tyypillisiä yhteistyön kanavia. Aluejohtajat kuvaavat

kandidaatintutkielmassani (Häkkinen 2013, 23) tapahtuvan yhteistyön muodostuvan myös eri toimialojen ja yksilöiden välistä verkostoitumisesta. Vuorovaikutus eri toimijoiden kanssa on tiivistä: aluejohtajat kokevat tämän välttämättömäksi työnsä toteutumiselle (Häkkinen 2013, 33). Rehtorit kokevat tiiviin vuorovaikutuksen ja molemminpuolisen arvostavan sekä luotettavan esimies-ohjaussuhteen koetaan olevan merkityksellisiä koulun kehittämistyölle. Toimivan vuorovaikutuksen merkitystä rakentavan esimies-alaisuuden muodostumisessa ja johtavuuden luotettavuuden lisääntymisessä on tutkinut myös Laine (2008) ja Sillanvuo (2010).

Toiminnan arviointi, raportointi sekä koordinointi- ja valmistelutehtävät yhdessä aluejohtajan kanssa ovat erityisesti hallinnon kokemusten mukaan koulun kehittämistä tukevia yhteisesti työstettäviä työtehtäviä. Aluejohtajajärjestelmä on koettu jälleen keskimäärin aikaisempaa aluerehtorijärjestelmää tehokkaammaksi myös alueellisen toiminnan kehittämisessä. Se, että tuotannon ja tilaajan hallinnon henkilöistä osa ei osannut sanoa, tai oli hieman eri mieltä siitä onko aluejohtajajärjestelmä kehittänyt alueellista toimintaa, johtunee tutkimuksen mukaan tiedonkulun ajoittaisesta riittämättömyydestä. Jotkin perustelut taas puhuivat aluejohtajien osittain liiankin laajan työmäärän ja siitä syntyvän kiireen puolesta.

5.5 Aluejohtajajärjestelmän kehittäminen

Keskeisimmäksi aluejohtajajärjestelmää koskevaksi kehittämiskohteeksi nousi pitkin aineistoa aluejohtajajärjestelmän hallinnollisen roolin selkeyttäminen. Aluejohtajien tehtävät ja vastuuta on useiden kokemusten perusteella koettu epäselviksi. Vastaajien mukaan tähän auttaisi koko perusopetuksen hallinnon suunnitelmallisempi toiminta, selkeän kokonaiskuvan ja yhteisten toimintamallien kehittäminen ja aluejohtajajärjestelmän vakinaistaminen. Osassa kokemuksista aluejohtajajärjestelmä oli tuottanut toimintaan monimutkaisemman byrokraattisen lisäportaan, jokka koettiin hankaloittavan nykyisessä muodossaan päätöksentekoa. Aluejohtajajärjestelmän vakinaistaminen edesauttaisi vastaajien mukaan pitkäjänteisemmän, valtaistetumman toiminnan muodostumista, jossa aluejohtajilla olisi selkeä rooli myös suuremmissa hallinnon päätöksissä, kuten taloutta ja resurssointia koskevissa asioissa. Toimintaan tehtyjen parannusten vakiinnuttamista osana onnistunutta kehittämis- ja muutosjohtamista kannattaa myös Kotter (1996, 18).

Aluejohtajajärjestelmän toivottiin erityisesti hallinnon henkilöiden vastauksissa toimivan aiempaa tiiviimmässä yhteistyössä tilaaja- sekä tuottajaryhmän kanssa. Moniulotteisempaa hallinnollista yhteistyötä pidettiin vastaajien mukaan myös edellytyksenä tavoitteiden, roolien ja

vastuujaon selkeytymiselle sekä yhtenäisemmän johtamistavan muodostumiselle hallinnossa. Halu yhteistyölle ja yhteisille toimintamalleille on tyypillistä organisaatiokäyttäytymistä, kun toimintamallit ovat muutoksessa. Tampereen kaupungin perusopetuksen hallinnon organisaatiomuutokset ovat vielä suhteellisen tuoreita, eivätkä kaikki toimintatavat ja roolit ole vielä järjestelmällisesti muotoutuneet. Muutoksen onnistunut toteutus sekä uusien toimintamallien vakiinnuttaminen edellyttää koko henkilöstön riittävää osallistamista ja kuuntelemista. Tunne osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta on tärkeää erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa, jossa jokainen työyhteisön jäsen on korkeasti koulutettu, kokenut oman alansa asiantuntija. Kotter (1996) puhuu onnistuneen muutoksen kahdeksanvaiheisen prosessin yhtenä askeleena henkilöstön valtuuttamista vision mukaiseen toimintaan. Hämäläinen (2002, 125) on taas tutkinut kouluympäristön muutosprosesseja asiantuntijaorganisaation luomien haasteiden näkökulmasta. Hallinnollisen roolin ja tehtävien selkeyttämiseksi toiminnan riittävä näkyvyys sekä avoimempi yhteistyö ja päätöksenteko ovat tärkeitä ottaa huomioon muutosjohtamisessa. Juuti (2013, 49) kuvaa osallistavaa, demokraattista ja tavoitteellista johtamista jaetuksi johtamiseksi, jossa jokaisella on selkeä rooli ja työtehtävä. Harris (2013, 547) on tutkinut Juutin kuvaaman jaetun johtamisen periaatteiden merkitystä organisaation kehitykseen ja toiminnan tehostumiseen koulutusjärjestelmissä. Perusopetuksen muun hallinnon sekä aluejohtajajärjestelmän roolien ja tehtävien selkeytyminen vaatii Juutin (2013, 50) sanoin säännöllistä arviointia, keskustelua ja yhteistä päätöksentekoa.

Aluejohtajajärjestelmää koskevista kehittämisen kohteista osa vastaajista ratkaisisi ongelman niin, että muuttaisi aluejohtajien määrää järjestelmässä tai ehdottaisi hallinnollista toimintaa ja vastuuta kokoavaa tahoja, kuten opetuspäällikköä tai perusopetuksen johtajaa hallintoon. Aluejohtajien määrän lisäys keventäisi tutkimuksen mukaan aluejohtajien tämän hetkistä työtaakkaa ja tasaisi alueita hallinnollisesti samankokoisiksi. Kokonaisuudesta vastaavan opetuspäällikön tai perusopetuksen johtajan ajatellaan ehdotusten perusteella selkiyttävän hallinnon kokonais kuvaa ja toimivan keskitetysti toimintaa kokoavana substanssiosaajana.

Rehtorit kokevat aluejohtajajärjestelmän hallinnollisen roolin selkeytymisen ja kokonaiskuvan muodostamisen lisäksi, että aluejohtajajärjestelmän tulisi vapauttaa rehtoreille enemmän valtaa erityisesti omaa kouluaan koskevissa asioissa esimerkiksi henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen alueilla. Kehittämisehdotuksena ehdotettiin, että aluejohtajajärjestelmällä olisi nykyistä selkeämpi, puhtaasti hallinnollinen rooli kuten talousjohtamisen tai muun ”manageriaalisen” johtamisen alueista vastaaminen, jotka rehtorit kokevat aikaa vieviksi ja haasteellisiksi omassa johtamistyössään. Tämä tukisi rehtoreiden työtä tehokkaammin jättäen aikaa oman koulun

henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen. Rehtorit puolustavat ymmärrettävästi omaa valtaansa pedagogisina johtajina. Juusenaho (2002, 24) pitää pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi tärkeänä johtajan ymmärrystä työyhteisöstä ja sen kulttuurista, työpaikan rakenteista ja alaisistaan ihmisinä. Tutkimuksessani osallisina olevien rehtoreiden kokemusten perusteella aluejohtajan tasolta, rehtorin itsensä yläpuolelta, tulevat päätökset koskien esimerkiksi työyhteisön henkilöstöasioita (mm. uusien työntekijöiden rekrytointi) tulkitaan riskinä työyhteisön yhteisölliselle, pedagogiselle kulttuurille ja ennen kaikkea rehtorin oman pedagogisen johtamistyön onnistumiselle. Aluejohtajien ja rehtoreiden välinen yhteistyö voisi kokemusten perusteella olla enemmän vuorovaikutuksellista, diskurssiivista, joka Juutin (2013, 49) ja Harrisin (2013, 547) mukaan helpottaa ja tukee molemminpuolista johtamistyötä, nivouttaen johtamisen yhteisölliseksi toiminnaksi. Tällaista johtamisvastuun jakamista, jota myös Opetushallituksen (2013, 8) selvitykset tukevat rehtorin työtaakan helpottamiseksi, voidaan tulkita myös tähän tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden kaipaamaksi, aluejohtajajärjestelmän tuottamaksi hyödyksi johtamistyölle.

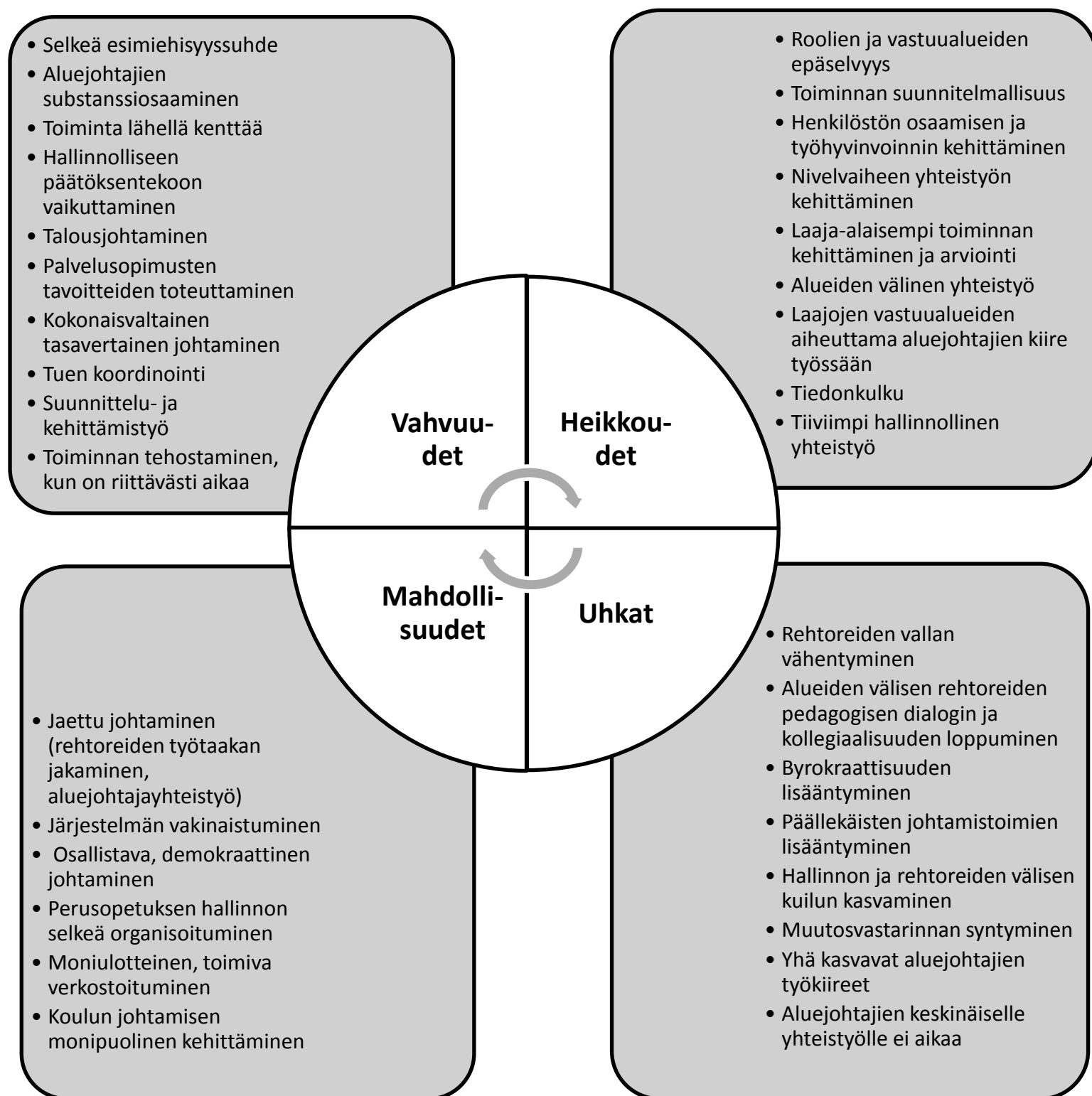
Aluejohtajajärjestelmän tiedonkulkua toiminnasta ja päätöksenteosta haluttiin kehittää näkyvämmäksi ja paremmaksi. Kotterin (1996) tunnettu muutosjohtamisen kahdeksanvaiheinen prosessikuvaus tähdentää visioista viestimisen tärkeyttä. Organisaation uuden toimintakulttuurin muotoutumisessa on tärkeää viestiä päätöksenteosta riittävästi ja tehdä se näkyväksi, jotta muutosvastarintaa ei syntyisi ja toiminta kehittyisi onnistuneesti.

Rehtorit kaipasivat myös alueiden välisen ja erityisesti koulujen rehtoreiden välisen dialogin kehittämistä: rehtoreiden kokemuksissa on selkeästi havaittavissa kaipuuta puhtaasti kollegiaaliselle tuelle, koska aluejohtaja on esimiehen asemassa, vaikkakin substanssiosaajana. Rehtorit kokevat tutkimusten mukaan (Opetushallitus 2013; Juusenaho 2004; Lehtonen 2009) työssään yksinäisyyttä. Muiden rehtoreiden tuoma kollegiaalinen verkosto tukee rehtorin johtamistyötä ja työmotivaatiota. Alueiden koulujen rehtoreiden välisen kollegiaalisen yhteistyön lisääminen ja pedagogisen dialogin mahdollistaminen näyttäisi tutkimuksen mukaan myös parantavan luottamusta aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuteen ja toiminnan luotettavuuteen. Tutkimuksen tuottaman kokemustiedon perusteella voidaan siis olettaa, että aluejohtajajärjestelmän uskottavuus ja luotettavuus korreloi henkilöstön yleisen työmotivaation ja työhyvinvoinnin kanssa, rehtoreiden tapauksessa myös koetun omassa johtamistyössä onnistumisen kanssa. Aluejohtajat voivat omalla johtamisellaan vaikuttaa rehtoreiden keskinäisen yhteistyön kehittämiseen ja tiedonkulun tehostamiseen.

Aluejohtajajärjestelmän kehittämiskohteita tarkastellessa ihmisten kokemusten perusteella, on monessa kohdin merkittävää huomata laadukkaan muutosjohtamisen merkitys organisaation muutosprosessissa. Perusopetuksen hallinnon organisoitumisen prosessi on vieläkin kesken – sen voi tulkita siitä, että suurin osa vastaajista koki aluejohtajajärjestelmän sekä muun hallinnon viralliset roolit ja vastuualueet vielä epäselvinä. Lisäksi kandidaatintutkielmani aluejohtaja-haastatteluista saatu tieto osoittaa (Häkkinen 2013, 24 – 25), että aluejohtajat ovat joutuneet tekemään itse paljon töitä määrittelläkseen aluejohtajajärjestelmän toimintaa. Muutosprosessissa ei siis ole ollut selkeää johtamista, joka olisi edesauttanut perusopetuksen hallinnon uudelleenorganisoitumista ja aluejohtajajärjestelmän aseman muodostumista hallinnossa. Epäonnistunut muutosjohtaminen voi selittää paljon ihmisten negatiivisia kokemuksia esimerkiksi heikentyneestä tiedonkulusta ja luottamuksesta hallinnollisiin toimiin.

5.6 Yhteenvedo aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuudesta

Tein päätöksen esittää yhteenvedon aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arvioinnista päätöksentekoon ja toiminnan kehittämiseen tarkoitetulla SWOT –analyysin periaattein rakennetulla kuviolla (Kuvio 6.). Balamuralikrisna ja Dugger (1995, 1) esittävät, että SWOT –analyysi on koulutuksen tutkimuksessa hyödyllinen tapa tutkia ja hahmottaa jonkin toiminnan tai prosessin nykytilaa. Koen, että malli sopii aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arvioinnin yhteenvedoon hyvin, sillä tutkimukseni aineistossa ilmeni kaikkeen neljään osa-alueeseen, vahvuuksiin (Strengths), heikkouksiin (Weaknesses), mahdollisuuksiin (Opportunities) ja uhkiin (Threats), jotakin keskeistä. En lähde käyttämään SWOT –analyysiä laajemmin prosessoimaan saatua tietoa, sen olen tehnyt jo fenomenologisesti aineistoa analysoiden, mutta käytän SWOT –nelikenttää taulukoidessani keskeisimpiä tuloksia selkeän arviointiyhteenvedon ilmaisemiseksi.



Kuvio 6. Aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuuden arvioinnin SWOT -nelikenttä

6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli arvioida Tampereen kaupungin perusopetuksen aluejohtajajärjestelmän vaikuttavuutta, eli Felbingerin (1989, 5) mukaan vastata kysymyksiin ”Mitkä ovat toiminnan aikaansaamia tuloksia?” tai ”Pitäisikö toimintaa muuttaa erilaiseksi?”. Tutkimukseni oli kvalitatiivinen, sillä omaksuin fenomenologisen tutkimusmetodin tarkastelunäkökulmaksi. Käytännössä tutkimukseni tarkoitus oli selvittää kokemusten ja niiden kautta muodostuneiden merkitysten avulla sitä, miten aluejohtajajärjestelmän työ on toteutunut tähän mennessä.

6.1 Tutkimuksen toteutuksen luotettavuus

Fenomenologisen metodin avulla saavutettu tieto oli mielestäni tarkoituksenmukaista, sillä sain alussa asettamiini tutkimuskysymyksiin vastauksia. Tampereen kaupunki toteuttaa tässä muodossaan aluejohtajajärjestelmää pilottikokeiluna, ja olen saanut kunnian tehdä arvokasta tutkimustyötä tämän järjestelmän toiminnan selvittämiseksi ja kehittämiseksi ensimmäisenä. Laine (2010, 35) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen teon lähtevän aineistosta itsestään, niin että teoreettista viitekehystä tai ennalta määritettävää teoreettista mallia ei aseteta tietoisesti tutkimusta ohjaamaan. Aluejohtajajärjestelmää ensimmäistä kertaa tutkiessa koin fenomenologisen metodin soveltuvan tarkastelukulmaksi, sillä järjestelmälle ei ole varsinaista teoreettista pohjaa. Olen rakentanut teoriapohjani lähinnä esiymmärrystä muodostavaksi kehykseksi, joka tarkastelee johtamista yleisellä tasolla, sen merkitystä kouluympäristössä ja lopuksi kandidaatintutkielmastani sekä Tampereen kaupungin asiakirjoista saadun tiedon perusteella kuvailee aluejohtajajärjestelmän työtehtäviä ja toimenkuvaa. Teoreettinen viitekehykseni auttoi mielestäni ymmärtämään syvemmin aineistosta saatua tietoa ja kokemuseräisiä ilmiöitä, sen lisäksi, että aluejohtajajärjestelmän johtamisen kontekstista muodostui selkeämpi kokonaiskuva tutkimuksen toteuttamiseksi.

Pyrin tutkimuksessani noudattamaan fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisia normeja, kuten Husserlin (1995, 16) ilmiöiden subjektiivista tarkastelemista siinä sosiaalisessa todellisuudessa, jossa ne ilmenevät. Aineistoa analysoidessa toisen tärkeän fenomenologisen

normin, ennakkoluulottoman tarkastelun noudattamiseen auttoi jatkuva tiedon prosessointi ja reflektointi oman itsen kanssa. Ennakkoluulotonta tarkastelua helpotti huomattavasti se, että tutkin toimintaa järjestelmän ja sen vaikuttavuusalueen ulkopuolelta, jolloin minulla ei ole varsinaisesta toiminnasta kertyneitä ennakkokäsityksiä tai kokemuksia. Aineistonkeruuvaiheessa minun täytyi tutkijana asettaa itseni tietoisesti objektiiviseksi, tarkastellen omia tutkimusta koskevia päätöksentekojani erityisen tarkasti, sillä tutkimusluvastani, kyselytutkimukseni sisällöstä ja tarkoituksenmukaisuudesta käytiin paljon keskustelua perusopetuksen hallinnon kanssa. Keskustelu yhteistyösapuolien kanssa on luontevaa käydä ja se on myös tutkimuksen kohdentamista edesauttavaa silloin, kun tutkija ulkopuolisena toimijana ei tiedä kaikkea olennaista toiminnan rakentumiseen liittyvää. On kuitenkin muistettava, että keskustelulla voi olla myös tutkimuksen tekoa virheellisesti ohjaava vaikutus. Tutkimusta liikaa ohjaavien vaikutusten mahdollisuus on tiedostettava erityisesti nyt, kun tutkimuksen perustehtävä oli arvioida toimintaa. Felbinger (1989, 7) kertoo arviointitutkimuksen toimivan usein poliittisten päätöksenteon ja tuloksellisen toiminnan tukena, jolloin tutkimuksen on syytä olla hyvin valmisteltu ja rakennettu. Arviointitutkimuksen vaikuttavuuden paine asettaa myös tutkimuksen vaikutuspiirissä olevat tarkastelemaan ehkä normaalia syvemmin tutkimusprosessia ja sen toteutustapoja. Kaupungin perusopetuksen hallinnon kanssa käydyistä keskusteluista päätellen tutkimukseni tulokset ovat tärkeitä ja ajankohtaisia, jolloin tutkimukseen kohdistettu kritiikki ja kyseenalaistaminen sekä kehittämisehdotukset ovat ymmärrettäviä. Asemoin keskustelussa itseni tutkijana mahdollisimman objektiiviseksi ja ennen kaikkea kuuntelevaksi osapuoleksi, pyrkien hahmottamaan tutkimuksen toteutuksen kannalta eettisimmän ja luotettavimman, mutta samalla tarkoituksenmukaisimman tien. Koin tutkimustulosten ja johtopäätösten tekemisen jälkeen onnistuneeni – laadukkaat tulokset puhuvat puolestani. Myös tutkimukseeni osallistuneet henkilöt antoivat minulle luottamusta tutkimukseni onnistumiseen – kyselyn lopuksi annettu mahdollisuus vapaalle sanalle kysymyksen ”Mitä muuta haluaisit sanoa kyselyyn liittyen?” kautta, keräsi paljon positiivisia kommentteja tutkimuksesta, kyselystä ja sen tarkoituksesta. Positiivisissa kommentteissa ilmeni muun muassa se, kuinka arvokasta arviointi on ulkopuolisen tekemänä ja kuinka kiinnostuneina tuloksia odotetaan. Koska arvioinnin on hyvä olla jatkuvaa ja arvioinninkin tulee kehittyä tarkoituksenmukaisemmaksi, on hyvä myös ottaa esille muutama kyselyyn tullut kehittävä palaute: eräs palaute koski kyselyssä ilmenevää negatiivista asenteellisuutta aluejohtajajärjestelmää kohtaan. Toiseksi eräässä palautteessa toivottiin, että kyselyssä olisi otettu huomioon myös vuorovaikutuksellisen johtamisen konteksti ja otettu huomioon tällöin myös se, kuinka aluejohtajajärjestelmän vaikutusalueella toimivat kykenevät yhtä lailla omalla toiminnallaan vaikuttamaan johtamisen onnistumiseen.

Seuraavalla kerralla, kun aluejohtajajärjestelmää arvioidaan, on hyvä arvioida aikaisempia palautteita ja miettiä miten esitetyt kehittävät näkökulmat tulisi ottaa huomioon.

6.2 Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimusaihiot

Tulosten kerääminen tapahtui lopulta yhdellä kyselyaineistolla, josta koin saavani tutkimuskysymyksiin mielekkäitä vastauksia. Alkuperäinen suunnitelmani oli täydentää kyselyaineistosta saatuja tietoja tarkentavilla syvähaastatteluilla, mutta koin sen aineistoa analysoidessani tarpeettomaksi, sillä suljettujen ja avointen kysymysten tuottama laadukas ja monipuolinen tieto antoi käytännössä tutkimukselle niin paljon, että mahdolliset haastattelut eivät enää olisi tuottaneet mitään uutta tietoa. Analyysin ja johtopäätösten tekovaiheessa koin myös haastavaksi keksiä ylipäänsä mitään hyvää kysyttävää aiheesta, sillä vastaukset täydensivät toisiaan hyvin ja tieto oli johdonmukaista. Tämän vuoksi tein ratkaisun jättää haastatteluvaiheen pois tutkimuksesta.

Käytin johtopäätösten tekemisen ja tiedon luotettavan tulkitsemisen apuna kandidaatintutkielmastani saatua informaatiota aluejohtajien itsensä kokemuksista omasta toimenkuvastaan ja järjestelmästään. Tämä auttoi jäsentämään kyselyaineistosta saatua kokemukseräistä tietoa silloin, kun muuten ulkopuolisena tutkijana olisi ollut haastavaa tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi toiminnan arkeen liittyvistä asioista. Aluejohtajien antama tieto toimi mielestäni tässä tarkoituksessa erinomaisesti. Aluejohtajien tuottamaa tietoa verraten pystyi havaitsemaan myös uuden tiedon muodostumisen rehtoreiden sekä tilaaja- ja tuottajaryhmien kokemusten perusteella tuottamasta aineistosta. Lisäksi, kun on kyseessä organisaatiossa ja aluejohtajajärjestelmän toiminnan vaikutusalueella työskentelevät ihmiset, sain kokemuksista tehtyjen johtopäätösten tueksi teoreettisessa viitekehyksessä ilmeneviä ihmisen organisaatiokäyttäytymiseen ja johtamiskäyttäytymiseen liittyviä tieteellisiä perusteluja. Teoreettiset perustelut soveltuivat tuloksiin, sillä niissä ei ilmennyt mitään normaalista inhimillisestä käyttäytymisestä poikkeavaa. En kuitenkaan lähtisi erityisemmin yleistämään tuloksia laajempaan kontekstiin, sillä tulokset kuvaavat vain Tampereen kaupungin perusopetuksen organisatorista toimintaa ja erityisesti aluejohtajajärjestelmän ollessa pilottikokeilu ja vasta muutaman vuoden toiminut tuore järjestelmä, eivät tulokset välttämättä kerro järjestelmän vaikuttavuudesta ja soveltuvuudesta muuhun kontekstiin siirrettynä. Pidän tutkimuksestani saatua tietoa kontekstisidonnaisena ja Tampereen kaupungin kehittämistarkoituksiin varsin soveltuvana.

Tutkimukseni toimii hyvänä pohjana jatkaa edelleen aluejohtajajärjestelmän kehittämistä ja tehdyn arvioinnin kehittämistä. Jatkoa tutkimukselle voisi saada esimerkiksi tekemällä vertailua muiden kaupunkien perusopetuksen hallinnosta ja tarkastella, kuinka aluejohtajajärjestelmä soveltuisi uuden kaupungin kontekstiin. Aluejohtajajärjestelmän jatkotutkiminen on sikäli mielenkiintoista, että toimenkuva on tuore ja jatkuvassa muutoksessa: järjestelmä elää ja hakee paikkaansa perusopetuksen hallinnossa. Aluejohtajajärjestelmän toiminnasta ja arvioinnista olisi mielekästä tehdä esimerkiksi jatkuvaa pitkäaikaistutkimusta, joka saattaa heijastaa myös laajemmin koulun johtamisen kehitystä ja murrosta. Aluejohtajajärjestelmän tutkimisesta olisi mielestäni hedelmällistä siirtyä ilmiön ulkopuolelle ja esimerkiksi rehtorin työn tarkasteluun yleisellä tasolla: mitkä tekijät edesauttaisivat rehtorin johtamistyön laadukasta toteutumista ja sen kautta koko koulun kehittämistä? Tutkimukseni tulokset näyttävät puhuvan kollegiaalisen tuen ja jaetun johtamisen puolesta.

7 LÄHTEET

- Aaltoila, J. 1989.** Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 69. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Alasuutari, P. 1994 & 1999.** Laadullinen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Anttila, P. 2007.** Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi.
- Balamuralikrishna, R. & Dugger, J. C. 1995.** SWOT –analysis: A Management Tool for Initiating New Programs in Vocational Schools. Journal of Vocational and Technical Education. Volume 12, No. 1. Fall 1995. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v12n1/Balamuralikrishna.html>. [viitattu 10.4.2014].
- Bass, B. M. 1985.** Leadership and performance beyond expectation. New York: Free Press.
- Bass, B.M & Avolio, B.J. (toim.) 1994.** Improving organizational Effectiveness Through Transformational Leadership. Sage Publications. Inc.
- Bass, B.M. & Nanus, B. 1986.** Johtajat ja johtajuus. New York. Harper & Row. Suom. Pirkko Rajala. Espoo: Weilin+Göös.
- Bass, B.M. & Riggio, R.E. 2006.** Transformational Leadership (Second Edition), New York: Routledge.
- Bourne, M. & Bourne, P. 2011.** Handbook of Corporate Performance Management. United Kingdom, West Sussex, Southern Gate: John Wiley & Sons Ltd.
- Brannen, J. 2004.** Working Qualitatively and Quantitatively. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (toim.) Qualitative Research Practice. London: SAGE Publications Ltd.
- Brewer, J. & Hunter, A. 1989.** Multimethod Research. A Synthesis of Styles. Sage Library of Social Research 175. California, Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Burns, J. M. 1978.** Leadership. New York: Harper & Row.

- Clarke, A. & Dawson, R. 1999.** Evaluation research. An Introduction to Principles, Methods and Practice. London: SAGE Publications Ltd.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. 2007.** Research Methods in Education. Sixth Edition. London and New York: Routledge Palmer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Felbinger, C.L. 1989.** The Process of Evaluation. Teoksessa Bingham, R.D. & Felbinger, C.L. Evaluation in Practice. A Methodological Approach. London: Longman Inc.
- Fonsen, E. 2013.** Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (toim.). Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press.
- Fullan, M. & Langworthy, M. 2014.** A Rich Seam – How New Pedagogies Find Deep Learning. London: Pearson.
- Gronn, P. 2002.** Distributed leadership as a unit of analysis. Leadership Quarterly 13 (4), 423-451.
- Hakala, J.T. 2010.** Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harris, A. 2005.** Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. Journal of Curriculum Studies 37 (3), 255-265.
- Harris, A. 2013.** Distributed leadership: Friend or Foe? Educational Management Administration & Leadership 2013. 41:545, s. 545-554.
- Harris, A. & Spillane, J. 2008.** Distributed leadership through the looking glass. British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS) Vol 22 (1): 31–34. London: SAGE Publications.
http://www.distributedleadership.org/DLS/Publications_files/PUBLISHED%20Harris,%20Spillane.%20Distributed%20Leadership%20through%20the%20Looking%20Glass.pdf [viitattu 5.5. 2014]
- Heikkilä, J., Juva, S., Kettunen, T., Lahtinen, M. & Tiuhonen, R. 2008.** Koulutuksen talouden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä, T. 2004.** Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 2005.** Oppilaitoksen johtaminen ja pedagoginen johtajuus – artikkeli.
<http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fshare.hamk.fi%2Ffaokk%2Fshelakorpi%2Fjohtajakoulutus>

[%2Fpedagoginen%2520johtajuus.doc&ei=TV_KUr3mBKOUygO-o4HICw&usg=AFQjCNEXaRvwXZygR2ACYhURhrUT2_3nrA&bvm=bv.58187178,d.bGQ](#) [viitattu 6.1.2014]

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007.** Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusyritys Tammi.
- Husserl, E. 1995.** Fenomenologian idea – Viisi luentoa. Saksankielinen alkuteos Die Idee der Phänomenologie. Suom. Himanka, J., Hämäläinen, J. & Sivenius, H. Helsinki: Lomkirjat.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2012.** Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Häkkinen, I. 2013.** Aluejohtajien toimenkuva koulun kehittämisen ja kollegiaalisen yhteistyön rakentajana. Kandidaatintutkielma. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002.** Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Härkönen, E., Kuronen, M.J & Nissinen, J.H. 1993.** Uusi ihmisten johtaminen. Helsinki: Tuloskirjat.
- Inyang, B.J. 2013.** Exploring the Concept of Leadership Derailment: Defining New Research Agenda. International Journal of Business and Management; Vol. 8, No. 16; 2013, s.78-85.Canadian Center of Science and Education.
- Juusenaho, R. 2004.** Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja – sukupuolinen näkökulma. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 249. Jyväskylä University Press. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Juusenaho, R. 2008.** Pedagoginen johtajuus. Teoksessa Hujala, E., Fonsén, E & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus –projekti. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto.
- Juuti, P. 2007.** Ihmisten johtaminen kouluorganisaatioissa. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Ps-kustannus, Opetus-2000-sarja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Juuti, P. 2013.** Jaetun johtamisen taito. Jyväskylä: Ps-kustannus. Juva: Bookwell Oy.
- Kallio, O., Martikainen, J-P., Meklin P. & Oulasvirta, L. 2005.** Talusjohtamisen kehityspolkuja. Tutkimus kuntien talusjohtamisesta 1996-2003. KuntaSuomi2004 – tutkimuksia nro 53. Tampereen yliopisto. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: XGS, Kuntatalo.
- Kallio, O., Martikainen, J-P., Meklin, P., Rajala, T. & Tammi, J. 2006.** Kaupungit tilaajina ja tuottajina. Kokemuksia ja näkemyksiä Jyväskylän, Tampereen ja Turun toimintamallien

- uudistushankkeista. Tampereen yliopisto, kunnallisuustutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kaplan, R.S., Norton, D.P. 1996.** Translating strategy into action. The Balanced Scorecard. Harvard Business School Press: Boston, Massachusetts.
- Kauhanen, J. 2010.** Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kelly, M. J. 2004.** Qualitative evaluation research. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (toim.). Qualitative Research Practice. London: SAGE Publications Ltd.
- Kiviniemi, K. 2007.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.). 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kotter, J. P. 1996.** Muutos vaatii johtajuutta. (suom.) Helsinki: Rastor Ab. Alkuperäinen: Kotter, J.P. 1996. Leading Change. USA: Harvard Business School Press.
- Kuntalaki 17.3.1995/365**
- Kurki, L. 1993.** Pedagoginen johtajuus. Julkaisu no 28. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- KvantiMOTV** – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. [viitattu 27.5.2014]
- Laine, N. 2008.** Trust in Superior-Subordinate Relationship (Luottamus esimiehen ja alaisen välisessä suhteessa) Acta Universitatis Tamperensis 1338. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, T. 2010.** Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lanula 17.1.2013.** Lasten ja nuorten kasvun tukeminen – Perusopetuksen sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan palvelusopimus 2013.
- Lehkonen, H. 2009.** Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007.** Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

- Morrison, K. R. B. 1993.** Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation. Dereham, Iso-Britannia: Peter Francis.
- Morse, J. M. 2004.** Preparing and Evaluating Qualitative Research Proposals. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (toim.) 2004. Qualitative Research Practice. London: SAGE Publications Ltd.
- Mustonen, K. 2007.** Määräysten ja ohjeiden välittäjästä koulun kehittäjäksi – Rehtoreiden tehtävät, niiden ajallinen laajentuminen ja tulevaisuudennäkymät. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Ps-kustannus, Opetus-2000-sarja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Opetushallitus 2012.** Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tiivistelmä. Tilannekatsaus toukokuu 2012. Muistiot 2012:3. Opetushallitus: Helsinki
http://www.oph.fi/download/141266_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen_tiivistelma.pdf
 [viitattu 6.1.2014]
- Opetushallitus 2013.** Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013: 16.
http://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf [viitattu 20.12.2013]
- Opetusministeriö 2005.** Opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma 2006-2010. Opetusministeriön julkaisuja 2005:32.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_303_opm32.pdf?lang=fi [viitattu 20.12.2013]
- Pellinen, J. 2005.** Talousjohtaminen. Enterprise Adviser –kirjasarja nro. 35. Helsinki: Talentum. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Perttula, J. 2000.** Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428-442.
- Perusopetuslaki 1998/628**
- Perusopetusasetus 1998/852**
- Pesonen, J. 2009.** Perusopetuksen johtaminen – aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 132. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pearce, C. L. & Cogner, J.A. 2003.** The Emergence of the Scientific Study of Leadership: The leader in a Command Role. Teoksessa Pearce, C.L. & Cogner, J.A. (toim.) Shared

Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership. London: SAGE Publications Ltd.

- Pikkarainen, E. 2004.** Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 69. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu: Oulun yliopisto.
- POPS 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Puutio, R. 2002.** Merkitysmysteeri – organisaatio ja kehittämisen kieli. Jyväskylä: ODECO. Jyväskylä: Painoporras Oy.
- Raasumaa, V. 2010.** Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raivola, R. Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 1999.** Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen – Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita.
- Raunio, K. 1999.** Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006.** KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> [viitattu 7.1.2014]
- Sahlberg, P. 2007.** Koulunjohtaja maailmanparantajana? Teoksessa Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Ps-kustannus, Opetus-2000-sarja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Scott, D. 1998.** Methods and data in educational research. Teoksessa Scott, D. & Usher, R. (toim.) Understanding educational research. London: Routledge.
- Sillanvuo, T. 2010.** Luottamus esimies-alaisuudessa. Pro gradu –tutkielma. Kauppatieteellinen tiedekunta, tietojohdaminen. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Silver, H. 2004.** Evaluation Research in Education. University of Plymouth, Faculty of Education. <http://www.edu.plymouth.ac.uk/RESINED/evaluation/index.htm> [viitattu 16.1.2014]
- Spillane, J. P. 2005.** Distributed leadership. The Educational Forum. Volume 69, Winter 2005. 143-150.

- Sulkunen, P. 2005.** Vaikuttavuus arviointitutkimuksen rivien välissä. Teoksessa Räsänen, P., Anttila, A-H & Melin, H. (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Taipale, A. 2012.** Kansainvälinen rehtorikartoitus. Kartoitus oppilaitosjohdon työstä ja täydennyskoulutuksesta. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2012: 12. Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tampereen kaupungin kaupunkistrategia 2025.** Yhteinen Tampere – näköalojen kaupunki. (hyväksytty valtuustossa 19.8.2013)
[http://www.tampere.fi/material/attachments/6KjPDMYRT/Yhteinen Tampere - Nakoalojen kaupunki.pdf](http://www.tampere.fi/material/attachments/6KjPDMYRT/Yhteinen_Tampere_-_Nakoalojen_kaupunki.pdf) [viitattu 12.11.2013]
- Tampereen kaupungin suunnittelu- ja rahoitusryhmä 2001.** Kaikem paree Tampere. Tampereen tasapainoinen kaupunkistrategia 2001-2012. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy. <http://www.tampere.fi/tiedostot/4LLTakSOJ/KaupStraFIN.pdf> [viitattu 21.10.2013]
- Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuotantoalueen toimintasääntö** (1.9.2013 alkaen).
- Tampereen kaupunki 2004.** Perusopetuksen yhtenäistäminen alueella - Peruskoulujen aluerehtorijärjestelmää sekä perusopetus- ja yhteistoiminta-alueiden muodostamista, johtamista, hallinnointia ja tehtäviä selvittävän työryhmän esitys. http://www.tampere.fi/tiedostot/4Yeh1jQSI/perusopetuksen_yhtenaistaminen100504.pdf [viitattu 16.10.2013]
- Tampereen kaupunki 2005.** Tampereen kaupungin uusi toimintamalli 2007-. Toimintamallin uudistamistoimikunta 18.4.2005 (luonnos)
<http://www.tampere.fi/tiedostot/55AMUnQE1/toimintamallinuudistus180405.pdf>
 [viitattu 21.10.2013]
- Tampereen kaupunki 2011.** Viestintätiedote 15.4.2011: Perusopetukseen kolme aluejohtajaa. <http://www.tampere.fi/tampereinfo/viestinta/tiedotteet/2011/5xxhGimaG.html> [viitattu 16.10.2013]
- Tampereen kaupunki 2013.** Tampere toimii – kaupungin toimintamalli ja organisaatio – esite. [http://www.tampere.fi/material/attachments/k/5oFNC8d38/U TreToimii esite 180x180 FI 2013.pdf](http://www.tampere.fi/material/attachments/k/5oFNC8d38/U_TreToimii_esite_180x180_FI_2013.pdf)

- Trochim, W. M. K. 2006.** Introduction to Evaluation. Research Methods Knowledge Base. Web Center For Social Research Methods. <http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.htm> [viitattu 16.1.2014]
- Trochim, W. M. K. 2006.** Constructing Survey. Research Methods Knowledge Base. Web Center For Social Research Methods. <http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.htm> [viitattu 27.5.2014]
- Töttö, P. 2005.** Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Usher, R. 1998.** A Critique of the Neglected Epistemological Assumptions of Educational Research. Teoksessa Scott, D. & Usher, R. (eds.) Understanding educational research. London: Routledge.
- Vaherva, T. 1983.** Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttistä tarkastelua ja viitekehyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A 1/1983. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Valtiovarainministeriö 2014.** Talousarvioesitys 16.9.2013. http://budjetti.vm.fi/indox/tae//2014/hallituksenEsitys_tae_2014.jsp [viitattu 21.10.2013]
- Varto, J. 2005.** Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. [verkkojulkaisu] http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf [viitattu 10.2.2014]
- Virtanen, P. 2007.** Arviointi – Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Wang, D., Waldman, D.A. & Zhang, Z. 2013.** A Meta-Analysis of Shared Leadership and Team Effectiveness. Journal of Applied Psychology November 4/2013. American Psychological Association.
- Yukl, G.A. 2002.** Leadership in Organizations. 5th edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

8 LIITTEET

1 (6) Tutkimuslupa

TAMPEREEN KAUPUNKI
HYVINVOINTIPALVELUT

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
Sivistyspalvelut

1 (6)

Hakemuksen saapumispvm 30.10.2013

1 TUTKIMUSLUVAN HAKIJA(T)

Sukunimi Häkkinen	Etunimi Ida	Syntymäaika 061089
Osoite Opiskelijankatu 23 B 30, 33720 Tampere		
Puhelin 040-845 7411	Sähköpostiosoite ida.hakkinen@uta.fi	
Sukunimi	Etunimi	Syntymäaika
Osoite		
Puhelin	Sähköpostiosoite	

Muut tutkimuksen tekemiseen osallistuvat henkilöt		
Sukunimi	Etunimi	Syntymäaika
Osoite		
Puhelin	Sähköpostiosoite	

Tutkimuslaitos, oppilaitos
Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö.
Koulutusohjelma
Luokanopettajan koulutus

2 TUTKIMUKSEN OHJAAJA(T)

Sukunimi Hujala	Etunimi Eeva
Toimipaikka ja osoite Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö, Åkerlundinkatu 5	
Puhelin 040 540 8550	Sähköpostiosoite eeva.hujala@uta.fi
Oppiarvo ja ammatti KT, professori	
Sitoudun ohjaamaan tutkimusta Päiväys 29.10.2013	Allekirjoitus Eeva Hujala

3 TUTKIMUKSEN LYHYT KUVAUS (nimi, keskeiset tavoitteet, tutkimusmenetelmät, kohderyhmä)

Alaikäisen lapsen haastattelu tai havainnointi edellyttää aina huoltajan kirjallisen luvan.

Jatkan gradussani keväällä valmistuneen aluejohtaja-kandin aihetta. Tarkoitukseni on tehdä laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa vertailen perusopetuksen rehtoreiden sekä koulutuspalvelujen tilaaja- ja tuottajaryhmän hallinnon henkilöstön näkemyksiä aluejohtajien toimenkuvan laadusta, vaikuttavuudesta ja sen tuomasta lisäarvosta/tuesta perusopetuksen rehtoreiden työhön. Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä toimisi ZEF-kysely, lomaketutkimus joka jaetaan jokaisen kolmeen alueen rehtoreille ja tilaaja-tuottaja-ryhmän hallinnon henkilöstölle. ZEF-kyselyn kysymykset pohjautuisivat jo kandintyössäni hankittuihin aluejohtajien omiin käsityksiin ja kokemuksiin oman toimenkuvansa laadusta ja toimivuudesta. Kun ZEF:llä on saatu kattava otos sekä tilaaja-tuottajaryhmästä että jokaisen yhteistoiminta-alueen rehtoreilta, analysoin vastaukset ja poimin sieltä esiin nousseita asioita syvähaastatteluun, jonka toteutan vuoden 2014 tammi-helmikuussa valiten kohdejoukoksi alueittain muutamia rehtoreita sekä tilaaja-tuottajapuolen hallinnon edustajia.

Tutkimuksen taso

- ☐ Väitöskirja ☐ Licensiaattitutkimus ☒ Pro gradu ☐ AMK opinnäytetyö
☐ Muu, mikä?

Tutkimuksen kohde sivistyspalveluissa

Päivähoito

- ☐ Päiväkotihoido
☐ Perhepäivähoito
☐ Esiopetus
☐ Avoin varhaiskasvatus

Perusopetus

- ☐ Aamu- ja iltapäivätoiminta
☒ Perusopetus
☐ Yksittäinen koulu,
nimi:

Toisen asteen koulutus

- ☐ Lukiokoulutus
☐ Ammatillinen koulutus

Aineiston suunnittelu keruuaika

Alkaa

Marraskuu 2013

Päättyy

Helmikuu 2014

Kulttuuri- ja sivistyspalvelut

- ☐ Kirjastopalvelut
☐ Museopalvelut
☐ Kulttuuripalvelut
☐ Liikuntapalvelut
☐ Työväenopistopalvelut

☐ Muu

Pääasiallinen tutkimustapa / menetelmä

- ☒ Kysely
☒ Haastattelu
☐ Havainnointi
☐ Asiakirja/tilastoanalyysi
☐ Muu mikä

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika

Toukokuu 2014

4 YHTEYSHENKILÖ(T) SIVISTYSPALVELUISSA

Tutkimuslupan myöntämisen edellytyksenä on, että hakija on ollut yhteydessä siihen sivistyspalveluja tuottavaan yksikköön, johon tutkimus kohdistuu. Asianomaisen yksikön yhteyshenkilöt nimetään alla olevaan kohtaan.	
Nimi ja yksikkö	Puhelin ja sähköposti
Riitta Juusenaho, hankejohtaja KT, tilaajaryhmä	040 806 2151, riitta.juusenaho@tampere.fi
Nimi ja yksikkö	Puhelin ja sähköposti
Nimi ja yksikkö	Puhelin ja sähköposti

5 TUTKIMUKSEN KOHDE

a) Asiakirjatiedot mistä dokumenteista, tilastoista, rekistereistä haetaan tietoa
Oma kandidaatintutkielmani: "Aluejohtajien toimenkuva koulun kehittämisen ja kollegiaalisen yhteistyön rakentajana" (Kevät 2013).

- mitä tietoa edellä mainituista asiakirjoista tutkitaan
Vertailtavaa tietoa aluejohtajien aikaisemmasta haastattelusta ja sieltä esiinnousseista asioista.

b) Muu tutkimuksessa käytettävä aineisto (esim. haastattelu, kysely)
ZEF-kyselylomakkeet, syvähaastattelut rehtoreille ja tilaajaryhmän hallinnon henkilöstölle.
- tutkimuslupahakemukseen liitetään malli tutkittavalle lähetettävästä kirjeestä sekä suostumusasiakirjasta.

c) Arvio osallistuvan henkilökunnan työajan käytöstä
max. 2h

d) Arvio miten tutkimus hyödyntää kaupungin palvelujen kehittämistä
Arvokasta lisätietoa aluejohtajajärjestelmän laadusta ja toimivuudesta perusopetuksessa, laadun arviointia

6 TUTKIJAN/TUTKIJOIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET

Sitoudun siihen, etten käytä saamiani tietoja tutkittavan tai hänen läheisensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus eikä luovuta saamiani henkilötietoja sivullisille. Sitoudun tutkijan eettisiin periaatteisiin.

17.10.2013
Päiväys

Johanna Hietanen Ida Hietanen
Allekirjoitus ja nimen selvennys

Päiväys

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Hakemuksen liitteet

- ☒ Tutkimussuunnitelma
☐ Kysely/haastattelu yms. lomake
☐ Aineistonkeruulomake
☒ Muu aineiston keruuseen liittyvä materiaali (esim. yhteydenottokirje ja suostumusasiakirja alaikäisen huoltajalle)

☒ Tutkimukseni voidaan julkaista Tampereen kaupungin julkaisusarjassa tai kaupungin Internet-sivulla.

Tallenna

Tulosta

Tyhjennä

7 TUTKIMUSLUPAHAKEMUS LÄHETETÄÄN OSOITTEELLA:

Päivähoito

Erityiskasvatuksen koordinaattori Sari Salomaa-Niemi
Keskustori 4, PL 487
33101 Tampere

Yksittäisen peruskoulun osalta luvan myöntää
rehtori.

Useampaa peruskoulua koskevat luvat
varhaiskasvatuksen päällikkö Pia Kola-Torvinen
Keskustori 4, PL 487
33101 Tampere

Ammatillinen koulutus
koulutusalaohjaaja, ovi ammatillisen koulutuksen johtaja
Helena Koskinen
Tredu, Ajokinkuja 6, PL 217
33101 Tampere

Lukiot

lukio koulutuksen johtaja Eija Tiisala-Heiskala
Tredu, Ajokinkuja 6, PL 217
33101 Tampere

Koko toisen asteen koulutusta koskevat luvat
tuotantojohtaja Jorma Suonio
Tredu, Ajokinkuja 6, PL 217
33101 Tampere

Kulttuuripalvelut

kulttuuritoimenjohtaja Jaakko Masonen
Puutarhakatu 11
33210 Tampere

Kirjastopalvelut

kirjastopalvelujohtaja ota Paula Rautaharkko
PL 152, 33210 Tampere

Liikuntatoimi

liikuntatoimen johtaja Pekka P. Paavola
Suvantokatu 4, PL 487
33101 Tampere

Tampereen työväenopisto

rehtori Matti Saari
PL 63
33541 Tampere

Sara Hilden -taidemuseo

museonjohtaja Riitta Valorinta
Särkänniemi
33230 Tampere

8 PÄÄTÖS

☒ Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:

1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä ao. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja Hyvinvointipalvelujen tietojärjestelmistä.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimuslupan myöntäjälle.
7. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan.

Muu:

Tutkimussuunnitelmaa mukautetaan yhteistyössä luvan myöntäjän kanssa. Lisäksi tutkimuskyymykset laaditaan luvan myöntäjän kanssa.

☐ Tutkimuslupaa ei myönnetä

Perustelut liitteenä

Luvan myöntäjä

Varhaiskasvatuspäällikkö
Pia Kola-Torvinen
Pia KOLA-TORVINEN
Virkanimike, allekirjoitus ja nimenselvennys

28.11.2013

Päiväys

28.11.2013

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys 28.11.2013 ☒ Lähetetty

2. Yhteyshenkilö

Riitta Juusenaho, Pia Kola-Torvinen, Tanya Juvonen

OHJEITA HAKULOMAKKEEN TÄYTTÄMISEEN

Kaikkiin Tampereen kaupungin hyvinvointipalveluja koskeviin tutkimuksiin tarvitaan lupa.

Sivistyspalveluilla on yksi yhteinen lupahakemuslomake, jonka kohdassa 3 tarkennetaan tutkimuksen kohde sivistyspalveluissa. Vastaavasti avopalveluilla on oma yhteinen lupahakulomakkeensa ja laitoshoidolla omansa. Kaikki potilashoitoon liittyvät luvat haetaan potilastutkimuksen lupahakemuslomakkeella. Luvan myöntäminen saattaa edellyttää sairaanhoitopiirin eettisen toimikunnan lupaa.

Tutkimuksen ohjaaja oppilaitoksessa

- Mikäli kyseessä on opinnäytetyö, oppilaitoksen tai tutkimuslaitoksen ohjaajan yhteystiedot. Allekirjoituksellaan ohjaaja sitoutuu ohjaamaan tutkimusta.

Yhteyshenkilöt hyvinvointipalveluissa

- Tutkimusluvan myöntämisen edellytyksenä on, että hakija on ollut yhteydessä siihen yksikköön, johon tutkimus kohdistuu. Hakulomakkeeseen nimetään yhteyshenkilöt.

Tutkimusmenettely ja tutkimusaineiston suojaus

- Tutkija sitoutuu noudattamaan voimassa olevia lakeja.
- Tutkija sitoutuu noudattamaan hyvää tutkimusetiikkaa ja -moraalia.
- Potilashoitoon liittyvissä tutkimuksissa noudatetaan muun muassa lääketieteellisestä tutkimuksesta annettua lakia (488/1999), lakia potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) sekä lakia sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) sekä niihin myöhemmin säädettyjä muutoksia.
- Asiakastietojen luovuttamisesta tieteellisiin tutkimuksiin säädetään laissa viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999) ja henkilötietolaissa (523/1999).
- Asiakastietojen tai muiden tilastotietojen luovuttamisesta tiedetutkimusta varten vastaa aina lupahakemuksessa mainittu kaupungin yhteyshenkilö (useimmiten yksikön esimies).
- Asiakkaan asiakirjatiedot ovat salassa pidettäviä. Tutkimusaineiston keräämiseen, käyttämiseen, säilyttämiseen ja hävittämiseen sovelletaan henkilötietolain säännöksiä.
- Lain mukaan tutkimuksen tekijän tulee käsitellä tietoja huolellisesti ja tutkittavien yksityisyyttä suojata.
- Lomakkeet tulee suunnitella mahdollisuuksien mukaan siten, että tunnistetiedot voidaan tarvittaessa erottaa ja hävittää.
- Aineiston analysointi hoidetaan ilman tunnistetietoja ja tai henkilötiedot salakirjoitetaan aina kun se on mahdollista.
- Tunnistetiedot hävitetään heti kun ne eivät ole enää välttämättömiä tutkimuksen toteuttamisen tai sen tulosten asiamukaisuuden varmistamisen kannalta.

Tutkimusaineiston hävittäminen

- Tutkimuksen henkilörekisteri joko hävitetään tai arkistoidaan.
- Tutkimusaineisto on hävitettävä kun henkilötiedot eivät ole tarpeen tutkimuksen suorittamiseksi tai sen tulosten asiamukaisuuden varmistamiseksi. Jos tutkimusaineisto hävitetään ilman tunnistetietoja, tulee kertoa tunnistetietojen hävittämistapa.

Tutkimuslupahakemus lähetetään hakemuksessa mainittuun osoitteeseen (kohta 7).

Päätöksen jakelu

- Päätös lähetetään hakijalle ja lisäksi tutkimuslupahakemuksessa nimetyille yhteyshenkilöille (kohta 4).
- Luvanmyöntäjä ylläpitää tutkimusaiheista ajantasaista tutkimuslupapankkia verkkosivuillaan.

Valmiin tutkimuksen palautus

- Valmis tutkimus lähetetään tutkimuksessa nimetyille yhteyshenkilöille.

2 (1) Sähköpostitse lähetetty saatekirje vastaajajoukolla

Tervehdys,

Olen tekemässä kasvatustieteen Pro gradu-tutkielmaani perusopetuksen aluejohtajajärjestelmästä. Haastattelin kandintyössäni (kevät 2013) kaikkia kolmea aluejohtajaa, keräten heidän henkilökohtaisia käsityksiään sekä kokemuksiaan omasta toimenkuvastaan. Nyt minun olisi tarkoitus jatkaa prosessia gradussani, johon tarvitsen kattavaa lisätietoa sekä kaikkien alueiden perusopetuksen rehtoreiden että kaupungin hallinnon edustajien kokemuksista aluejohtajan toimenkuvaan ja työtehtäviin liittyen.

Toivon, että käyttäisitte pienen ajan ja vastaisitte todenmukaisesti kyselyyni, pienikin mielipide on erityisen tärkeä. Kysely toteutetaan helpolla ja nopealla ZEF-lomakekyselyllä. Tulen analysoimaan kyselyn vastaukset ja esiin nousseiden asioiden pohjalta toteuttamaan joitakin syventäviä haastatteluja.

Kaikki kyselylomakkeessa esiintyvät tiedot ja myöhemmin haastatteluissa esiin tulevat asiat käsitellään täysin anonyyminä, luottamuksellisenä tietona. Tutkimuksen raportoinnissa ei henkilöidä ketään yksittäisesti. Analysointi keskittyy ainoastaan aineistosta nousseisiin erilaisiin käsityksiin ja syntyneisiin kokemuksiin, jolloin ketään tutkimukseen vastannutta henkilöä ei pystytä tunnistamaan.

Oheisen linkin kautta pääset vastaamaan kyselyyn. Kysely on auki maanantaihin 6.1.2014 saakka.

<http://player.myzef.com/tampere/ajax/?q=5233-zd5zkb77>

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstä! Mahdolliset kysymykset kyselystä voi lähettää osoitteeseen: ida.hakkinen@uta.fi.

Terveisin,
Ida Häkkinen
Maisterivaiheen opiskelija, luokanopettajan koulutus
Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö

3 (1) Tutkimuskysymysten sähköpostitse lähetetty peruuttamisviesti

Hei kaikki aluejohtajakyselyyn osallistumaan pyydetty!

Kiitos tähän mennessä kyselyyn vastanneille, ihailtavaa aktiivisuutta! Joudun valitettavasti sulkemaan kyselyn hetkeksi aikaa pienistä ilmenneistä muutostarpeista johtuen. Tulen palaamaan uudella viestillä ja uudella kyselylinkillä mahdollisimman pian. Toivottavasti tämä pieni viivästys ei heikentäisi haluanne vastata kysymyksiin myöhemmin. Toivon erityistä kärsivällisyyttä teiltä, jotka olette jo ehtineet kertaalleen kyselyyn vastata - olisi tärkeää että arvokkaat näkemyksenne tulisivat myös uudessa kyselyssä kuuluviin myöhemmin.

Palaan asiaan mahdollisimman pian, siihen asti toivottelen iloa työpäiviinne joulun valmistelun keskellä!

Terveisin,
Ida Häkkinen
maisterivaiheen opiskelija, luokanopettajan koulutus
Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö

4 (1) Sähköpostitse uudelleen lähetetty saatekirje tehtyjen korjausten jälkeen

Hei!

Kokeillaan nyt uudestaan pienten muutosten saattelemana. Olen pahoillani aikaisemman kyselyn takaisinvedosta, mutta nyt tarvittavat muutokset on tehty, joten avaan uuden osallistumismahdollisuuden. Alla olevasta linkistä aukeaa aluejohtajajärjestelmää koskeva kysely. Toivoisin kovasti, että myös edelliseen kyselyyn aktiivisesti vastanneet kävisivät täyttämässä tämän uuden lomakkeen, jotta saan uudelleen arvokkaat näkemyksenne kuuluviin.

Olen tekemässä kasvatustieteen Pro gradu-tutkielmaani perusopetuksen aluejohtajajärjestelmästä.

Toivon, että käyttäisitte pienen ajan ja vastaisitte todenmukaisesti kyselyyni, pienikin mielipide on erityisen tärkeä. Kysely toteutetaan helpolla ja nopealla ZEF-lomakekyselyllä. Tulen analysoimaan kyselyn vastaukset ja esille nousseiden asioiden pohjalta toteuttamaan syventäviä haastatteluja.

Kaikki kyselylomakkeessa esiintyvät tiedot käsitellään täysin anonyyminä, luottamuksellisenä tietona. Analysointi keskittyy ainoastaan aineistosta nousseisiin erilaisiin käsityksiin ja syntyneisiin kokemuksiin, jolloin ketään tutkimukseen vastannutta henkilöä ei pystytä tunnistamaan.

Oheisen linkin kautta pääset vastaamaan kyselyyn. Kysely on auki maanantaihin 6.1.2014 saakka.

<http://player.myzef.com/tampere/ajax/?q=5233-3fa83fc8>

Kiitos jo etukäteen vaivannäöstä! Mahdolliset kysymykset kyselystä voi lähettää osoitteeseen: ida.hakkinen@uta.fi.

Terveisin,
Ida Häkkinen
Maisterivaiheen opiskelija, luokanopettajan koulutus
Tampereen yliopisto, kasvatustieteen yksikkö

5 (5) Kyselylomakekysymykset ZEF-kyselyjärjestelmään

PERUSOPETUKSEN ALUEJOHTAJAMALLIN ARVIOINTI

Tervetuloa vastaamaan aluejohtajamallia koskevaan kyselyyn.

1.0 Vastaaminen

Ohessa on vastauslomake. Jokainen kappale sisältää joukon kysymyksiä tai väittämiä. Näiden kysymys- tai väittämäjoukkojen vieressä on kysymystyyppin mukainen vastausalue, esim. jana tai nelikenttä.

Janalle ja nelikenttään vastaus merkitään kirjoittamalla kysymyksen numero siihen kohtaan taulua, mikä vastaa mielipidettäsi kyseiseen kysymykseen/väittämään. Vastausvinkki: Etsi ensin sopiva kohta vaakasuunnassa ja vasta tämän jälkeen pystysuunnassa. Monivalintakysymyksessä kysymyksen numero kirjoitetaan valintojen perään. Vapaan tekstipalautteen voit antaa paperin alalaitaan tai kääntöpuolelle. Muista merkitä kysymyksen numero myös vapaapalautetta antaessasi.

2.0 Vastauslomakkeet

3.1 VASTAAJAN STATUS

1. Valitse oikealta vastaajastatuksesi. (Vaihtoehtokysymys) Vaihtoehdot: <ul style="list-style-type: none">- 1. perusopetuksen rehtori- 2. tilaajan hallinto- 3. tuotannon hallinto- 4. luottamushenkilö	Vastausalueet:
--	-----------------------

3.2 ALUEJOHTAJUUS JÄRJESTELMÄNÄ

1. Oikealla näet perusopetuksen aluejohtajan työtehtävät, jotka on lueteltu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimintasäännössä. Valitse näistä kolme mielestäsi parhaiten toteutunutta. (Monivalintakysymys)

Vaihtoehdot:

- 1. a.johtaa alueen perusopetusta,tuen koordiontia ja koululaisten aamu-ja iltapäivätoimintaa.
- 2. b.vastaa aluetoiminnan toiminta- ja vuosisuunnitelman, perusopetuksen opetussuunnitelman ja palvelusopimusten tavoitteiden toteuttamisesta.
- 3. c.vastaa alueen kehittämissuunnitelmien laadinnasta, toteuttamisesta ja toiminnan arvioinnista.
- 4. d.vastaa talouden suunnittelusta, seurannasta, resurssin tarpeen arvioinnista ja kohdentamisesta aluetoiminnassa.
- 5. e.vastaa alueen oppilaaksi oton koordinoinnista ja tuen rakenteista.
- 6. f.vastaa alueen henkilöstön täydennyskoulutuksesta ja osaamisen kehittämisestä ja työhyvinvoinnin johtamisesta.
- 7. g.vastaa ja toteuttaa yhteistyötä alueen esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden kanssa.
- 8. h.osallistuu alueen palveluverkon kehittämiseen.
- 9. i.toimii alueen rehtorien lähiesimiehenä.
- 10. j.vahvistaa yhteistyössä muiden aluejohtajien kanssa perusopetus-toiminnalle toimintaohjeen alueensa osalta.

2. Aluejohtajajärjestelmä on lisännyt alueiden välistä tasa-arvoa(esim.resurssien jakaantuminen, koulujen tasapuolinen huomioonottaminen). (Jana)

Valitse janalta (1= täysin eri mieltä,2= jokseenkin eri mieltä,3= en osaa sanoa,4= jokseenkin samaa mieltä ,5= täysin samaa mieltä).

3. Perustele edellinen vastauksesi avoimeen kenttään. (Vapaapalaute)

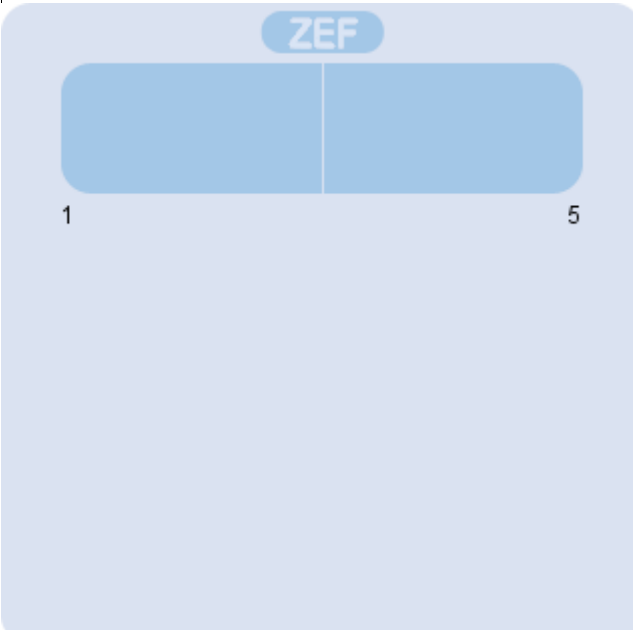
4. Aluejohtajuus on mielestäni selkiyttänyt perusopetuksen hallintojärjestelmää.Perustele vastauksesi. (Jana)

Vastausalueet:

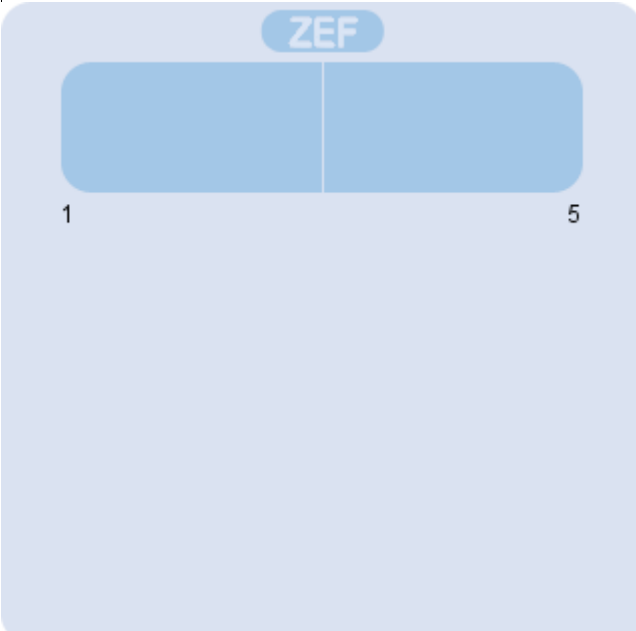
Jana

<p>5. Perustele edellinen vastauksesi avoimeen kenttään. (Vapaapalaute)</p> <p>6. Päätöksenteko on tullut mielestäni lähemmäksi kenttää. (Jana)</p> <p>7. Mitä konkreettista aluejohtajajärjestelmä on mielestäsi tuonut kaupungin koulutuspalvelujen johtamisjärjestelmään? Kirjoita avoimeen kenttään. (Vapaapalaute)</p>	
---	--

3.3 ALUEJOHTAJA TYÖN TUKENA(kommentoi väittämiä, 1= täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4= jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

<p>1. Aluejohtajan työ on tuonut hyötyjä omaan työhöni. (Jana)</p> <p>2. Perustele edellinen vastauksesi. (Vapaapalaute)</p> <p>3. Aluejohtajajärjestelmä on lisännyt yhteistyötä alueiden kesken. (Jana)</p> <p>4. Perustele edellinen vastauksesi. (Vapaapalaute)</p> <p>5. Aluejohtajajärjestelmä on lisännyt yhteistyötä kentän ja perusopetuksen hallinnon välillä. (Jana)</p> <p>6. Perustele edellinen vastauksesi. (Vapaapalaute)</p> <p>7. Kuvaile sitä yhteistyötä, jota sinä teet aluejohtajan/aluejohtajien kanssa. (Vapaapalaute)</p>	<p>Vastausalueet:</p> <p>Jana</p> 
--	---

3.4 ALUEREHTORISTA ALUEJOHTAJUUTEEN(kommentoi 1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä,3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5= täysin samaa mieltä.)

<p>1. Aluejohtajajärjestelmä on mielestäni toimivampi johtamisjärjestelmä kuin aikaisempi aluerehtorijärjestelmä. (Jana)</p> <p>2. Aluejohtajat pystyvät käyttämään entisiä aluerehtoreita paremmin aikaansa kentän kanssa tehtävään yhteistyöhön. (Jana)</p> <p>3. Resurssit on mielestäni jaettu alueittain tasavertaisemmin aluejohtajajärjestelmän aikana. (Jana)</p> <p>4. Aluejohtajat pystyvät mielestäni kehittämään alueellista toimintaa aluerehtoreita tehokkaammin. (Jana)</p>	<p>Vastausalueet:</p> <p>Jana</p> 
--	--

3.5 ALUEJOHTAJUUDEN KEHITTÄMINEN

<p>1. Onko aluejohtajien määrä mielestäsi sopiva?(valitse yksi) (Vaihtoehtokysymys) Vaihtoehdot: - 1. kyllä - 2. ei</p> <p>2. Mikäli vastasit edelliseen ei,perustele vastauksesi avoimessa kentässä.Mitä ehdottaisit? (Vapaapalaute)</p> <p>3. Miten aluejohtajajärjestelmää tulisi mielestäsi kehittää tulevaisuudessa? (Vapaapalaute)</p> <p>4. Mitä muuta haluaisit sanoa kyselyyn liittyen? (Vapaapalaute)</p>	<p>Vastausalueet:</p>
--	------------------------------